



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos	
Tekijä – Författare – Author Olli Makkonen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title S2-opettajan ja ammatillisen opettajan yhteistyö maahanmuuttajille suunnatussa hoiva-alan aikuiskoulutuksessa			
Oppiaine – Läroämne – Subject suomen kieli			
Työn laji – Arbetets art – Level pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year tammikuu 2017	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 55 + 2 liitesivua
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tavoite on selvittää, millaista tukea sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat ulkomaalaistaustaiset opiskelijat saavat S2-opettajalta, joka toimii ammatillisen opettajan työparina samanaikaisopetuksessa. Samanaikaisopetus tarkoittaa pedagogisia ratkaisuja, joissa opettajan roolin jakaa kaksi luokkahuoneessa yhteistyössä toimivaa opettajaa. Tutkimuksessa haettiin vastauksia kahteen tutkimuskysymykseen: miten kielenopettaja voi tukea opiskelijoita ymmärtämään ammatillisen opettajan opetusta ja mitä muuta hyötyä opettajat ja opiskelijat kokevat samanaikaisopetuksesta olevan. Tutkimus pyrki löytämään vastauksia siihen, mitkä olisivat kaikkein hyödyllisimmät kielenopettajan antamat tukimuodot samanaikaisopetuksessa.</p> <p>Tutkimusaineisto koostuu yksilohaastatteluista, jotka on kerätty kahdelta täysin ulkomaalaistaustaisista opiskelijoista koostuvasta ryhmältä ja ryhmän opettajilta. Haastateltaviksi oli valittu viisi opettajaa ja yhdeksän opiskelijaa. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä, jolla pyrittiin selvittämään, mitä oppimista tukevia kielenopettajan toimintatapoja ja muita samanaikaisopetukseen liittyviä asioita informantit olivat koulutuksen aikana tunnistaneeet. Tutkimuskysymyksiin liittyvät aineiston osat litteroitiin ja järjestettiin yhteisten teemojen mukaisiin luokkiin.</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on sosiokulttuurinen teoria, jonka keskeisiä käsitteitä ovat lähikehityksen vyöhyke ja scaffolding, eli oppimisen oikea-aikainen tuki. Sosiokulttuurisessa ajattelussa toisen kielen oppiminen nähdään vuorovaikutuksena, jossa keskeistä on oppijan lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen ja oikea-aikaisen tuen antaminen. Toisen kielen oppimisessa lähikehityksen vyöhykellä tarkoitetaan kielitaitoa, jota oppija ei vielä osaa itsenäisesti käyttää mutta johon hän opettajan oikea-aikaisella tuella yltää.</p> <p>Tutkimuksen päätulos oli, että ulkomaalaistaustaiset opiskelijat kokivat saavansa kielenopettajalta eniten oppimisen oikea-aikaista tukea opetuksen ymmärtämiseen, kun kielenopettaja selitti ammatillisen opettajan käyttämiä uusia ja vaikeiksi koettuja sanoja. Muita opiskelijoiden suoraan kielenopettajalta saamia tuen muotoja olivat ammattikieleen liittyvän sanaston, kieliopin ja viestintätaitojen opetus. Aineistosta ilmeni myös, että kielenopettajan osallistuminen ammatilliseen opetukseen koettiin hyödylliseksi muutenkin kuin S2-opetuksen kannalta. Kielenopettaja pystyi edistämään oppimista epäsuoran tuen keinoin osallistumalla ryhmän ohjaamiseen ammatillisen opettajan kanssa, toimimalla mallina selkokielen käytöstä opetuksessa ja vaikuttamalla positiivisesti ryhmän ilmapiiriin.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että kielenopettajan ja ammatillisen opettajan yhteistyö samanaikaisopetuksessa nähtiin tärkeänä ja tarpeellisena. Ammatilliseen koulutukseen osallistuvien ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden määrän kasvaessa tarvitaan tehokkaita keinoja edistää ammatillisen kielitaidon kehittymistä opintojen aikana, jotta sen puutteesta ei olisi estettä opiskelulle, tutkinnon suorittamiselle ja työllistymiselle.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords samanaikaisopetus, suomi toisena kielenä -opetus, ammatillinen opetus			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopisto, suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

**S2-opettajan ja ammatillisen opettajan yhteistyö maahanmuuttajille
suunnatussa hoiva-alan aikuiskoulutuksessa**

Pro gradu -tutkielma

Olli Makkonen 013452852

Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja

kirjallisuuksien laitos

Tammikuu 2017

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	1
1.1 Ulkomaalaistaustaiset sosiaali- ja terveysalan opiskelijoina.....	1
1.2 S2-opetukseen kohdistuvat odotukset sosiaali- ja terveysalalla.....	3
1.3 Lisääntyneen maahanmuuton haaste ammatilliselle koulutukselle.....	5
2 Aineisto ja menetelmät.....	6
2.1 Aineisto ja tutkimusasetelma.....	6
2.2 Informantit.....	7
2.3 Sisällönanalyysi ja teemahaastattelu.....	8
3 Teoriatausta.....	9
3.1 Sosiokulttuurinen teoria.....	9
3.2 Samanaikaisopetus.....	12
4 Suorat tuen muodot.....	14
4.1 Sanat.....	15
4.1.1 Sanojen suunnitelmallinen opettaminen.....	17
4.1.2 Vieraan sanan selittäminen.....	19
4.2 Kielioppi.....	26
4.3 Kuullun ja luetun ymmärtäminen.....	28
4.4 Kirjoittaminen.....	29
4.5 Eri kielirekisterien hallitseminen.....	31
4.6 Ammatillinen puhekulttuuri.....	33
5 Epäsuorat tuen muodot.....	34
5.1 Apu ryhmän ohjaamisessa.....	35
5.2 Opetuskielen selkeyttäminen.....	37
5.3 Ilmapiiirin parantaminen.....	40
6 Pohdinta.....	45
6.1 Tutkimustulosten tarkastelua.....	45
6.2 Teoreettisen viitekehyksen tarkastelua.....	48
6.3 Tutkimustulosten luotettavuus.....	49
6.4 Lopuksi.....	50
Lähteet.....	51
Liitteet.....	55

1 Johdanto

1.1 Ulkomaalaistaustaiset sosiaali- ja terveysalan opiskelijoina

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten suomen kielen opettaja voi tukea sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden opintojen etenemistä. Suomeen muuttaneiden henkilöiden lisäksi tässä tutkimuksessa kutsutaan ulkomaalaistaustaisiksi Suomessa syntyneitä toisen polven maahanmuuttajia. Kun ulkomaalaistaustaiset henkilöt osallistuvat ammatilliseen koulutukseen, heillä on erityistarpeita, jotka pitää ottaa huomioon, jotta opiskelija saisi vietyä opintonsa loppuun ja työllistyisi ammattiin.

Ulkomaalaistaustaisen väestön Suomessa suorittamat toisen asteen ja korkeasteen tutkinnot sijoittuvat usein terveys- ja sosiaalialalle (Sutela – Larja 2015), mutta tämän alan opiskelu voi olla kielellisesti haastavaa opiskelijalle, jolla on puutteita kielitaidossa. Sosiaali- ja terveysalan kieli on vaikeaa, ja siihen kuuluvat ammattikäsitteet voivat olla hankalia ymmärtää äidinkielisellekin suomenpuhujalle. Käsitteet ovat haastavia siksi, että ne ovat merkitykseltään abstrakteja tai sidoksissa suomalaiseen sosiaaliturvajärjestelmään, joka ei maahanmuuttajille ole välttämättä tuttu (Ruuskanen-Parrukoski 1995: 42).

Lisähaasteita ammatillisissa koulutuksissa aiheuttaa se, että opettajat saattavat huomaamattaan opettaa ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita, kuten he opettaisivat suomen äidinkieliä puhujia (Pihlaja 2008: 66). Jotta maahanmuuttajataustaiset opiskelijat voisivat seurata suomenkielistä opetusta, sekä kielen että käytettyjen käsitteiden tulee olla oikeassa suhteessa heidän taitotasoonsa. Opettaja ei saa myöskään puhua liian nopeasti tai monimutkaisesti. Muuten niin kieli kuin ainesisältökin jäävät opiskelijoilta oppimatta (Räsänen 2008: 58).

Viime vuosina oppilaitokset ovat alkaneet kehittää ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita tukevia toimintamalleja, joilla edistetään opintojen etenemistä ja työllistymistä koulutuksen jälkeen. Yksi tärkeä opiskelijoita tukeva toimenpide on kielenopetuksen kytkeminen ammatilliseen kontekstiin ja opiskelijoiden kielitaidon

heterogeenisyyden ottaminen huomioon. Käytännössä molemmat toimenpiteet voidaan toteuttaa ottamalla ammatillisiin koulutuksiin mukaan kielenopettaja, joka opettaa ammatissa tarvittavaa kieli- ja viestintäosaamista. Tällöin suomen kielen opetus on otettu osaksi ammatillisen koulutuksen kokonaisuutta, ja kielenopettaja toimii tiiminä ammatillisen opettajan kanssa.

Opetus voidaan järjestää niin, että ammatillinen opettaja ja kielenopettaja opettavat opiskelijoita eri päivinä, mutta opetus muodostaa kokonaisuuden. Suomen kielen tunneilla opetusmateriaalina käytetään ammatillisen opettajan antamia tehtäviä ja aineistoja. Opetus voidaan järjestää myös niin, että molemmat opettajat ovat oppitunnilla samaan aikaan. Tällöin opettajat vuorottelevat, ja suomen kielen opettaja tukee opiskelijoita ammatillisten käsitteiden ymmärtämisessä. Tällaista opetuksen järjestämisen tapaa kutsutaan samanaikaisopetukseksi, joka esitellään tarkemmin luvussa 3.2.

Vuosina 2014–2015 aikuiskoulutuskeskus Edupolissa järjestettiin kaksi sosiaali- ja terveysalan koulutusta, jotka oli tarkoitettu ulkomaalaistaustaisille henkilöille. Toinen koulutus oli sosiaali- ja terveysalan perustutkintoon valmistava lähihoitajakoulutus ja toinen hoiva-avustajakoulutus. Samanaikaisopetusta käytettiin molemmissa koulutuksissa; ammatillisen opettajan lisäksi opetukseen osallistui suomen kielen opettaja, joka auttoi opiskelijoita kieleen liittyvissä vaikeuksissa.

Edupolin Internet-sivuilla lähihoitajakoulutusta kuvataan seuraavasti:

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto antaa sinulle osaamista kohdata eri elämänvaiheissa ja -tilanteissa olevia asiakkaita ja potilaita yksilöinä ja ryhminä. Koulutuksessa painottuvat ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot, ammattietiikka, suvaitsevaisuus ja ongelmanratkaisukyky. Opit ohjaamaan asiakasta ja potilasta toimintakyvyn ylläpitämisessä, terveellisissä elämäntavoissa sekä elämänhallinnassa. Koulutuksesta saat työvälineitä toimia hoito-, huolenpito-, kasvatusta- ja kuntoutustehtävissä. Opinnoissa voit oman kiinnostuksen mukaan suuntautua muun muassa lasten ja nuorten hoidosta vanhus- ja vammaistyöhön, jalkojenhoidosta sairaanhoitoon, kuntoutuksesta mielenterveys- ja päihdetyöhön. (www.edupoli.fi/koulutukset/koulutusalat/sosiaali-ja-terveysala/sosiaali-ja-terveysalan-perustutkinto/)

Hoiva-avustaja on osatutkinto, jossa suoritetaan sosiaali- ja terveysalan perus-

tutkinnosta kaksi tutkinnon osaa ja yksi tutkinnon osa kotityö- ja puhdistuspalvelujen perustutkinnosta. Koulutuksen tavoitteena on työllistyminen avustaviin tehtäviin vanhus- ja vammaispalveluissa (Koponen 2014). Hoiva-avustajan tutkintoa voi myöhemmin täydentää kokonaiseksi lähihoitajan tutkinnoksi.

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan, miten kielenopettaja tukee maahanmuuttaja-opiskelijoiden ammatillista opiskelua näissä kahdessa Edupolin koulutuksessa. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla opettajia ja opiskelijoita kummastakin koulutuksesta. Haastatteluja analysoimalla selvitettiin, millaisia opiskelijoita tukevia toimintatapoja informantit tunnistivat kielenopettajan toiminnasta.

Tutkimuskysymys on, että miten kielenopettaja tukee maahanmuuttaja-opiskelijoita opetuksen ymmärtämisessä. Lisäksi tutkitaan, mitä muuta hyötyä opettajat ja opiskelijat olivat kokeneet kielenopettajan ja ammatillisen opettajan samanaikaisopetuksesta. Nämä tutkimuskysymykset ovat nousseet käytännön tarpeista, ja tutkimuksen tarkoitus on löytää vastauksia siihen, mikä olisi kaikkein hyödyllisintä ja kehittävintä kielenopettajan antaman tuen kannalta.

1.2 S2-opetukseen kohdistuvat odotukset sosiaali- ja terveysalalla

Maria Kela ja Johanna Komppa (2011) ovat tutkineet ammattikielitaidon osuutta suomi toisena kielenä -opetuksessa. He haastattelivat työelämään juuri sijoittuneita tai opintojaan lopettelevia maahanmuuttajasairaanhoitajia ja heidän lähiesimiehiään ja selvittivät, mitä informantit kokivat maahanmuuttajasairaanhoitajien suurimmiksi ammattikielitaitoon liittyviksi haasteiksi. Suurimpina haasteina pidettiin erilaisia suullisia vuorovaikutustilanteita kuten spontaania reagointia puhelinkeskustelussa, rekisterinvaihtoa ammatti- ja yleiskielen välillä sekä monenkeskisen vuorovaikutuksen seuraamista.

Kelan ja Kompan tutkimuksesta ilmenee, että kielellisesti kaikista haastavimmiksi tilanteiksi sairaanhoitajan työssä koetaan moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät kirjalliset työtehtävät kuten hoitotyön kirjaaminen tai kirjallisten hoitosuunnitelmien laatiminen. Tällaisissa tilanteissa maahanmuuttajasairaanhoitajat joutuivat usein pyytämään työtovereiden apua.

Sosiaali- ja terveysalalla hoitotyön kirjaaminen on jokapäiväinen työtehtävä.

Terveysthuollon toimintayksiköiden täytyy pitää potilaistaan aikajärjestyksessä etenevää potilaskertomusta, jota hoitohenkilökunta täydentää jatkuvasti. Potilaskertomuksen yksi osa on hoitokertomus, johon osastohoidossa olevasta potilaasta tehdään hoitajaksokohtaisesti päivittäiset merkinnät hänen tilaansa liittyvistä huomioista ja hoitotoimenpiteistä. (Nykänen – Junttila 2012)

Hoitotyön kirjaamisessa tulee ottaa huomioon useita juridisia ja ammattieettisiä seikkoja, jotka määrittelevät sitä, miten kirjaaminen pitää rakenteellisesti toteuttaa. Lisäksi potilastiedon käsittely on tänä päivänä käytännössä täysin sähköistä, ja kirjattuja tietoja luovutetaan sähköisesti organisaatioiden välillä standardoitujen määritysten mukaan (Nykänen – Junttila 2012). Nämä seikat kohdistavat suuria vaatimuksia sosiaali- ja terveysalalla työskentelevien ulkomaalaistaustaisten työntekijöiden kielitaidolle.

Kompan ja Kelan haastattelemat informantit kokivat kirjaamisessa haasteellisenä sen, että siinä oli pyrittävä rakenteelliseen ja terminologiseen tarkkuuteen käyttämällä sähköisiä työvälineitä suomeksi (Kela – Komppa 2011). Moniammatillisuuden näkökulmasta hoitotyön kirjaamisen olisi tuettava hoitohenkilökunnan ja muiden terveydenhuollon ammattilaisten keskinäistä tiedonvaihtoa, päätöksentekoa ja työnjakoa tarkoituksenmukaisella tavalla (Nykänen – Junttila 2012).

Näihin haasteisiin Edupolissa on vastattu kehittämällä sosiaali- ja terveysalan perustutkintoon liittyvää S2-opetusta. Oppilaitoksessa on laadittu asiakirja nimeltä *Esitys Edupolin sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon S2-opetuksen prosessista* (Söyrinki ym. 2015), ja siinä kuvataan, että oppilaitoksen tavoitteena on integroida kielenopetus osaksi sosiaali- ja terveysalan ammatillisia opintoja niin, että ammatillisen osaamisen, kielitaidon ja opiskelutaitojen aiheisällöt muodostavat laajemman aihekokonaisuuden. Prosessia pilotoitiin yhdellä opetusryhmällä, ja asiakirjassa kuvaillaan siitä saatuja kokemuksia.

Esityksen kirjoittajien mukaan Edupolin S2-opetusprosessin suunnittelussa otettiin huomioon opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien erilaisuus, ammattiopintojen asiasisällöt, työelämän vaatimukset sekä monipuolisuus kielitaidon kehittämisessä. Koulutuksen aikana opiskelijat kokoavat oppimistehtävänä portfolioita, johon he laativat erilaisia töitä opetussuunnitelman mukaisista sisällöistä (kirjoitelmia, postereita, videoita ja muita digitaalisessa muodossa olevia töitä, esitelmiä, mielle-

karttoja, artikkeleita, linkkejä). Oppimisportfolion tekeminen mahdollistaa yksilölliset tavoitteet opiskelulle yhteisten oppimistavoitteiden lisäksi. Tällaisia yksilöllisiä tavoitteita voivat olla esimerkiksi sanaston laajentaminen, tilannekohtainen kielenkäyttö, kielen rakenteet, tiedonhaku-, oppimis- ja esitystekniikat, kulttuurien vertailu ja tietoisuus kulttuurieroista sekä suullisen tai kirjallisen kielitaidon kehittäminen. (Söyrinki ym. 2015)

Portfoliotehtävissä korostuu suullinen kielitaito ja vuorovaikutus (ohjaamistilanteet, kuvaileminen ja selittäminen, perusteleminen, palautteen antaminen ja vastaanottaminen, itsearviointi, tilannekohtaisuus, kohtelias puhetapa, asian esitleminen sekä esiintymistaidot), kirjallinen kielitaito ja tekstitaidot (kirjaaminen, raportointi, tekstin yhtenäisyys ja jäsentely, kuvaileminen, ohjeen ja suunnitelman laatiminen, lähteiden käyttö ja viittaaminen sekä alan tekstien lukeminen ja referointi) sekä muita taitoja kuten erilaisia kielen rakenneasioita, viestinnän kulttuurisidonnaisuus, sanallinen ja sanaton viestintä, ammattisanasto suomeksi ja latinaksi, ATK-taidot sekä sähköinen viestintä. (Söyrinki ym. 2015)

1.3 Lisääntyneen maahanmuuton haaste ammatilliselle koulutukselle

Maahanmuutto Suomeen on kasvanut vuodesta 2000 asti moninkertaisesti. Tilastokeskuksen mukaan ulkomailta Suomeen muutti vuoden 2013 aikana yli 30.000 henkilöä, mikä oli silloin suurin määrä koko Suomen itsenäisyyden aikana (Tilastokeskus 2014). Määrä on todennäköisesti kasvamassa tulevaisuudessa.

Samoin ammatilliseen koulutukseen osallistuvien ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden määrä kasvaa. Voimakkaasti lisääntynyt maahanmuutto on aiheuttanut tarpeen selvittää, mikä on tulijoiden aikaisemmin hankittu osaaminen ja koulutustaso, ja luoda heille koulutuspolkuja, jotka johtavat työllistymiseen Suomessa. Vuonna 2014 ensimmäistä kertaa tehdyn Tilastokeskuksen ulkomaista syntyperää olevien työ ja hyvinvointi (UTH) -tutkimuksen tulosten perusteella 25–54-vuotiaiden ulkomaalaisistaustaisten koulutusrakenne oli vuonna 2014 polarisoitunut: 15–64-vuotiaasta ulkomaalaistaustaisesta väestöstä lähes joka neljännellä (24 %) oli ylempi perusasteen tutkinto (peruskoulu tai sitä vastaavat opinnot kotimaassa) korkeimpana koulutuksena. Toisen asteen tutkintoja ulkomaalaistaustaisilla oli 42 %, ja korkea-asteen tutkintojen

osuus oli reilu kolmannes (Sutela – Larja 2015).

Koulutustaustasta riippumatta ulkomaalaistaustaiset henkilöt tarvitsevat Suomessa työllistyäkseen riittävän suomen kielen taidon sekä muuta kulttuurisesti spesifiä osaamista, jota heidän on todennäköisesti ollut vaikea hankkia kotimaassaan (Forsander 2002). Ammatillista koulutusta tarjoavien oppilaitosten on vastattava tähän koulutustarpeeseen, jotta koulutukseen hakeutuvat ulkomaalaistaustaiset opiskelijat voivat menestyä opinnoissaan ja työllistyä.

Työ- ja elinkeinoministeriön vuonna 2014 julkaisemassa tutkimuksessa *Maahanmuuttajien työllistyminen – Taustatekijät, työnhaku ja työvoimapalvelut* (Eronen ym.) tarkasteltiin Suomeen muuttaneiden työllistymistä TE-toimistojen toimenpiteiden jälkeen. Tutkimuksessa havaittiin, että ulkomaalaistaustaiset työnhakijat työllistyivät todennäköisimmin sellaisten toimenpiteiden seurauksena, jotka vahvistivat suoraan työelämässä tarvittavia taitoja.

Jotta ulkomaalaistaustaisille opiskelijoille Suomessa tarjottu koulutus olisi vaikuttavaa, on tärkeää löytää tehokkaita keinoja edistää opiskelijoiden ammatillisen kielen kehittymistä heidän koulutuksensa aikana. Tarkoituksena on, ettei opiskelijan mahdollisista kielitaidon puutteista tule estettä opiskelulle, tutkinnon suorittamiselle ja työllistymiselle.

2 Aineisto ja menetelmät

2.1 Aineisto ja tutkimusasetelma

Tutkimusta varten haastateltiin maaliskoukokuussa 2015 Edupolin viittä opettajaa ja kymmentä opiskelijaa yksilöhaastatteluina. Haastattelut tehtiin kahtena päivänä kahdessa eri Edupolin toimipisteessä. Minulla oli omat kysymyssarjat kielenopettajille, ammatillisille opettajille ja opiskelijoille. Toisessa toimipaikassa minulla oli kielenopettajalle hieman erilainen kysymyssarja, koska olin täsmentänyt kysymyksiä ensimmäisen haastattelun jälkeen. Kaikki tutkimuskysymyssarjat esitellään liitteessä 1. Olin saanut tutkimuskysymyksistä palautetta Edupolilta sekä pro gradu -ohjaajalta ennen haastatteluja.

Nauhoitin haastattelut digitaalisella nauhurilla mp3-tiedostoiksi. Yhden opiskelijan haastattelun aikana nauhuri ei ollut päällä, joten aineistossa on vain yhdeksän opiskelijan haastattelut. Nauhoitettua puheaineistoa kertyi yhteensä noin viisi ja puoli tuntia haastatteluiden ollessa noin 10–40-minuuttisia. Haastattelujen pituus vaihteli sen mukaan, miten paljon haastateltava osasi kertoa kysytyistä aiheista. Kielenopettajien haastattelut olivat kestoltaan pisimpiä, kun taas ammatillisten opettajien ja opiskelijoiden haastattelujen pituudet vaihtelivat. Opettajat olivat antaneet luvan haastatteluihin sanallisesti. Opiskelijoilta pyydettiin kirjallinen tutkimuslupa (Liite 2). Opiskelijoilta oli juuri päättynyt työssäoppimisjakso, ja he olivat vasta palanneet lähiopetukseen ennen haastatteluihin osallistumista.

Tutkimukseni aineistoon kuuluvat myös Hoiva-avustajan koulutus maahanmuuttajille -koulutuksen toteutussuunnitelma (Eduoli 2015) ja Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja -tutkinnon perusteet (Opetushallitus 2014). Tutustuin näihin asiakirjoihin saadakseni käsityksen koulutuksen sisällöstä, toteutustavasta ja tutkintovaatimuksista. Koulutuksen toteutussuunnitelmassa oli kuvattu suunnitelma kielenopettajan osuudesta koulutuksessa opiskelijoiden kielitukena. Tätä aineistoa käytettiin tutkimuskohdettani avaavana taustatietona.

2.2 Informantit

Haastatellut opettajat valikoituvat informanteiksi, koska he kouluttivat tutkimukseen valittuja maahanmuuttajaryhmiä. Heidät oli valittu tehtäväänsä ennen kuin tieto tästä tutkimuksesta oli tullut, eli heitä ei ollut valittu opettajiksi tätä tutkimusta varten. Tästä syystä he ovat luotettava otos ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajista.

Opiskelijainformanttien otanta oli harkinnanvarainen. Opettajat valitsivat haastateltavat heidän kielitaitonsa perusteella. Tarkoitus oli varmistaa, että opiskelijan kielitaito riittää haastattelukysymyksiin vastaamiseen. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä edellyttää haastateltavilta riittävää kielitaitoa onnistuakseen. Harkinnanvaraisen otannan seurauksena on se, että aineisto rajautuu sellaisten haastateltavien kokemuksiin, jotka ovat saavuttaneet eurooppalaisen viitekehyksen mukaisen kielitaitotason B1.1 (Huttunen ym. 2003). Tällöin hitaasti suomen kielen oppimisessa etenevien opiskelijoiden kokemukset jäävät aineiston ulkopuolelle.

Haastatelluista opettajista kaksi oli suomi toisena kielenä -opettajia ja kolme ammatillisia opettajia. Pirjo ja Taina opettavat suomen kieltä, ja Maarit, Mirka ja Jari opettavat ammattia. Tutkimusetiikan takia en esitä haastateltavista mitään tietoja, joiden kautta heidät voisi tunnistaa. Käytän opettajista peitenimiä.

Koulutuksen alkaessa opiskelijoiden kielitaito oli ollut eurooppalaisen viitekehyksen mukaisella tasolla B1.1. Kaikki opiskelijat olivat ennen koulutusta suorittaneet Suomessa aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen.

Opiskelijoista miehiä oli viisi ja naisia neljä. He olivat kotoisin useista eri maista kuten Virosta, Somaliasta, Ghanasta, Thaimaasta ja Indonesiasta. En kysynyt suoraan opiskelijoilta heidän demografisia tietojaan, koska se ei ollut tutkimuksen kannalta oleellista.

Älittään opiskelijat olivat 20–50-vuotiaita. Pisimpään Suomessa asuneet olivat olleet maassa 10 vuotta ja lyhimmän aikaa asuneet kahdesta kolmeen vuotta.

2.3 Sisällönanalyysi ja teemahaastattelu

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja muodoltaan teorialähtöinen haastattelututkimus. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, ja ne järjestettiin Edupolin tiloissa tyhjässä neuvotteluhuoneessa. Opiskelijat tulivat haastatteluun oppitunnilta vuorotellen. Opettajat olin haastatellut ennen oppituntia.

Valitsin tutkimusmenetelmäksi haastattelun, koska haastattelussa tutkijan on mahdollista suunnata tiedonhankintaa aineistoa kootessaan. Tutkija voi syventää keräämiään tietoja esimerkiksi pyytämällä haastateltavalta perusteluja ja selvittämällä hänen motiivejaan kerrotuille asioille (Hirsjärvi & Hurme 2001: 34–35).

Muodoltaan tutkimushaastatteluni olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2001: 48) teemahaastattelu kulkee ennalta valittujen keskeisten tutkimusteemojen varassa. Haastattelukysymyksiä ei esitetä aina samassa järjestyksessä eikä samassa muodossa. Informantit saavat puhua mahdollisimman vapaasti, ja haastattelu etenee heidän vastaustensa mukaisesti.

Kun haastattelut olivat valmiit, kuuntelin ne läpi ja tein muistiinpanoja suoraan tutkimuskysymyksiä käsitelleistä kohdista. Litteroin nämä kohdat sanatasolla karkean litteroinnin periaatteella, eli en kirjannut ylös äänenpainoja, naurua, hengityksiä tai

muita vastaavia kielenpiirteitä. Tällainen kevyt litterointi on tutkimukseni kannalta riittävää, sillä en keskity tutkimuksessani keskustelunanalyysiin.

Litteroitua haastatteluaineistoa analysoin laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä. Etsin kohtia joissa informantit puhuivat tutkimuskysymyksiini liittyvistä teemoista, ja ryhmittelin löytämiäni esimerkkejä yhteisten teemojen mukaisiin luokkiin. Laadullisen sisällönanalyysin tavoitteena on tuottaa kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Aineiston analyysiä ei kuitenkaan ole ansiokasta jättää pelkän kuvauksen asteelle, vaan tutkijan on myös tehtävä aineistostaan mielekkäitä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajarvi 2009: 105).

Kielenopettajan tarjoaman tuen muotoja analysoidessani päädyin kahteen laajaan luokkaan, jotka käsittelen tutkielmassa omissa luvuissaan. Luvussa 4 kerrotaan, miten kielenopettaja pystyi kieltä opettamalla tukemaan opiskelijoita heidän opinnoissaan. Kutsun niitä suoriksi tuen muodoksi, koska tuen antaminen tapahtui suoraan opettajalta opiskelijoille. Luvussa 5 kuvailen, kuinka kielenopettaja tuki opiskelijoita erilaisilla epäsuorilla tavoilla, joita kutsun epäsuoriksi tuen muodoiksi.

Aineistossa haastateltavat kertoivat samasta opettajasta eri sanoilla *substanssi-opettaja*, *ammattiopettaja* ja *aineenopettaja*, mutta käytän läpi tutkielman virallista termiä *amatillinen opettaja*. Litterointeihin olen jättänyt sanan, jota haastateltava käyttää.

3 Teoriatausta

3.1 Sosiokulttuurinen teoria

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on sosiokulttuurisessa teoriassa. Sosiokulttuurinen teoria rakentuu neuvostoliittolaisen kehityspsykologi Lev Vygotskin esittämien ajatusten pohjalle, ja kielen oppimisen tutkimukseen se on tullut psykologian ja kasvatustieteen kautta. Toisen kielen oppimisen teoriataustana sitä ovat käyttäneet muun muassa amerikkalaistutkijat James P. Lantolf ja Richard Donato. (Suni 2008: 25–26) Tässä alaluvussa esittelen sosiokulttuurisen teorian oppimiskäsityksen ja määrittelen lyhyesti tutkimukseni kannalta keskeiset sosiokulttuurisen

teorian käsitteet.

Sosiokulttuurisen teorian mukaan kaikki ihmisen oppiminen on vuorovaikutusta, pohjimmiltaan sosiaalinen ilmiö (Mitchell – Myles 2004: 193). Vuorovaikutus toisten ihmisten ja ympäristön kanssa tai oppijan sisäinen puhe saavat aikaan oppimista, ja ilman niitä ihminen ei voisi kehittyä henkisesti. (De Bot ym. 2005: 80–81).

Tämä tulee esiin myös toisen kielen oppimisessa. Kun oppija käyttää kieltä aktiivisesti toimiessaan vuorovaikutuksessa kielenoppimistilanteessa, hänellä on mahdollisuus kehittää kielitaitoaan, omaksua uutta kielitietoa. Oppimiselle on välttämätöntä yhteistyöhön perustuva kielellinen vuorovaikutus, jossa kieli tuotetaan oppimis-tilanteeseen osallistuvien kesken. Sama periaate koskee kaikkia kielenpiirteitä kuten sanastoa, kielioppia, syntaksia ja pragmatiikkaa. Kielenoppijat tukevat oppimistilanteessa vuorovaikutuksessa toisiaan, mutta he voivat saada tukea myös opettajalta, kielen asiantuntijalta, jos oppiminen tapahtuu luokkahuoneessa. (Ohta 2000)

Myös Swain (2000) kuvaa kielenoppimistilanteita sosiaalisena toimintana. Hänen mukaansa oppimistilanteissa kielenoppijoille tarjoutuu jatkuvasti syitä ja keinoja etsiä ratkaisuja esiin nouseviin kielellisiin ongelmiin, jotka voivat liittyä kielen ymmärtämiseen tai tuottamiseen. Esimerkiksi jos kielenoppija huomaa, ettei hän osakaan jotakin, hän voi turvautua opettajaan, vertaisiinsa, sanakirjaan tai oppikirjaan tai etsiä jonkun muun tavan omaksua kielitieto, joka auttaisi ratkaisemaan ongelman.

Oppimisen oikea-aikainen tuki eli scaffolding on sosiokulttuurisen teoriaan perustuva pedagoginen käsite. Sillä viitataan opettajan ja oppijan väliseen vuorovaikutukseen, jossa opettaja ohjaa oppijaa tehtävässä tai toiminnassa ja nostaa esiin oppimisen kannalta olennaisia asioita johdonmukaisessa järjestyksessä (Mitchell – Myles 2004: 195).

Oppimisen oikea-aikainen tuki johdattelee oppijan vaiheittain kohti syvällistä oppimista (Mitchell – Myles 2004: 195). Opettaja tarjoaa oppijalle asteittain yhä enemmän tietoa, jotta hän sisäistää opittavan asian tarpeeksi hyvin käyttääkseen sitä itsenäisesti ongelmien ratkaisemiseen (De Bot ym. 2005: 81). Toisen kielen oppimisen kontekstissa tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi jonkin vieraan kielenaineksen ymmärtämistä. Oppija ei ymmärrä vierasta kielenainesta itsenäisesti, mutta esimerkiksi opettajan johdattelevien kysymysten avulla hän arvaa sen merkityksen oikein. Opettaja siis varmistaa, että oppimistilanne on sellainen, josta oppija selviää

kykyjensä rajoissa ja jossa hän voi keskittyä vain niihin tekijöihin, joita on harjoittelemassa (Lantolf – Thorne 2006: 274). Tavoitteena on, että oppija saavuttaa asiassa itsenäisen suorituksen tason.

Söyrinki ym. (2015) kirjoittavat, että opiskelijan kielenopettajaan kohdistuva tuen tarve määräytyy ennen kaikkea oppituntien ja opiskeltavien aihealueiden mukaisesti. Tuen tarve on suurin oppitunneilla, jotka sisältävät luennointia, uuden teoreettisen tiedon omaksumista lukemalla, vaativia kirjallisia tehtäviä tai laskemista. Kielenopettajan panoksesta on hyötyä myös tunneilla, joilla käsitellään kulttuurien välisiä eroja, suomalaisen kulttuurin piirteitä ja kulttuurista viestintää. Sen sijaan tunneilla, jotka sisältävät pääasiassa kädentaitojen oppimista tai keskustelupainotteisia ryhmätöitä, varsinaiselle kielituelle on tarvetta vähemmän tai jopa ei lainkaan. Tuen tarpeen määrittää myös ryhmän opiskelijoiden kielitaidon taso. Yksi oppimisen oikea-aikaisen tuen periaatteista onkin, ettei tukea tarvitse antaa asioissa, joissa oppijat pärjäävät jo itsenäisesti.

Lähikehityksen vyöhykkeen käsitteellä Vygotski tarkoittaa oppijan kypsymässä olevan älyllisen kehitystason eroa tämän ulkoisesti havaittavasta osaamistasosta. Oppija on lähikehityksen vyöhykkeellä, kun hän kykenee opettajan tuella ratkaisemaan sen hetkiseen kehitystasoonsa nähden liian vaikeita ongelmia, mihin hän ei itsenäisesti voisi pystyä. (Vygotski 1982 [1931]: 184)

Vygotski kuvaa oppimista lähikehityksen vyöhykkeellä jäljittelynä (Vygotski 1982 [1931]: 184–185). Oppija voi jäljitellä opettajaa ja muodostaa oppimisen oikea-aikaisen tuen avulla ratkaisun käynnissä olevaan ongelmaan. Jäljittely ei onnistu rajattomasti vaan oppijan älyllisten mahdollisuuksien rajoissa. Se ei ole myöskään mekaanista toistamista vaan luovaa ja tarkoituksellista uuden oppimista, joka mahdollistaa oppijann henkisen kehityksen. Jäljittelyä ei tapahdu luokkahuoneessa ainoastaan oppijan ja opettajan välillä, vaan esimerkiksi McNeilin (2012) mukaan oppijat suoriutuvat oppimistilanteissa paremmin jäljittelemällä toisia ryhmän oppijoita.

Opetustilanteessa opettajan tärkeä tavoite on tunnistaa oppijan lähikehityksen vyöhyke. Vuorovaikutuksessa oppijan kanssa opettaja pyrkii löytämään tason, jossa oppija suoriutuu ilman apua ja johon oppija voisi päästä opettajan tuen varassa (Lantolf – Aljaafreh 1995). Hyödyntämällä tätä tietoa opettaja voi tukea oppijaa kohti uuden oppimista. Sosiokulttuurisen teorian mukaan uusien käsitteiden oppiminen on

helpointa, kun oppija on lähikehityksen vyöhykkeellä ja saa oppimisen oikea-aikaista tukea (Mitchell – Myles 2004: 197).

Sosiokulttuurinen näkemys toisen kielen oppimisesta soveltuu tämän tutkimuksen taustateoriaksi, koska toisen kielen oppimisen on todettu etenevän asteittain, ja siinä oppimisen edellytyksenä nähdään runsas vuorovaikutus ja oikea-aikainen tuki (Mitchell – Myles 2004: 195).

3.2 Samanaikaisopetus

Samanaikaisopetuksella tarkoitetaan erilaisia pedagogisia ratkaisuja, joissa kaikissa opettajan roolin jakaa kaksi luokkahuoneessa yhteistyössä toimivaa opettajaa (Saloviita 2016a). Timo Saloviita esittelee kirjassaan *Samanaikaisopetus* viisi samanaikaisopetuksen työtapaa: avustava opetus, täydentävä opetus, tiimiopetus, pysäkkiopetus ja rinnakkaisopetus. Työtavat eroavat toisistaan sen mukaan, miten opiskelijaryhmä on jaettu ja millaiset roolit opettajilla on (Saloviita 2016b).

Avustavassa opetuksessa on yksi pääopettaja, jolla on kokonaisvastuu oppitunnin suunnittelusta ja sen toteutuksesta. Luokkahuoneessa on hänen kanssaan kuitenkin avustava opettaja. Hänen tehtävänä on kiertää luokassa pääopettajan opettaessa, katsoa että opiskelijat tekevät oikeaa asiaa ja tarvittaessa auttaa heitä.

Täydentävässä opetuksessa opettajat ovat yhtäläisessä vastuussa opettamisesta ja opetuksen suunnittelusta, mutta luokkahuoneessa he jakavat pääopettajan roolin vuorotellen toisen ollessa sillä aikaa avustavassa roolissa. Oppitunnin suunnittelussa on päätetty etukäteen, milloin kumpikin opettaja on äänessä ja milloin auttamassa opiskelijoita.

Samoin kuin täydentävässä opetuksessa, tiimiopetuksessa molemmat opettajat ovat yhtäläisessä vastuussa opettamisesta, mutta kumpikaan ei ole toiseen nähden avustavassa roolissa. Oppitunnilla yksi opettaja on kerrallaan päävastuussa, mutta toinen opettaja voi joustavasti täydentää opetusta tai ottaa vetovastuun itselleen missä vaiheessa tahansa silloin, kun se on tarkoituksenmukaista.

Pysäkkiopetuksessa opiskelijat on jaettu pienryhmiin, joille on oppitunnilla annettu kullekin oma tehtävä. Opiskelijat työskentelevät itsenäisesti opettajien kiertäessä pienryhmien välillä ohjaamassa ja avustamassa.

Rinnakkaisopetuksessakin opiskelijat on jaettu pienryhmiin, mutta niin että kutakin ryhmää ohjaa oma opettaja ja kaikki ryhmät opiskelevat tahoillaan samaa asiaa.

Samanaikaisopetusta kehitettiin ensi kerran Yhdysvalloissa 1950-luvulla, kun etsittiin ratkaisua silloiseen opettajapulaan. Suomessa Opetushallitus alkoi edistämään samanaikaisopetuksen käyttöä jo 1970-luvulla, kun peruskoulu-uudistuksessa kansa- ja keskikoulujen yhdistäminen oli tuottanut osaamistasoltaan kirjavia luokkia, ja ratkaisua haettiin tuomalla erityisopettajat mukaan luokkaan. Vuosituhannen vaihteessa erityisoppilaiden määrä on ollut jatkuvassa kasvussa, mikä on lisännyt kiinnostusta samanaikaisopetukseen ja erityisoppilaiden integrointiin tavalliseen luokkaopetukseen. (Saloviita 2016a)

Samanaikaisopetuksen suosion kasvun myötä aiheesta on julkaistu useita oppaita ja tutkimusartikkeleita eri maissa. Suomi toisena kielenä -kontekstissa samanaikaisopetusta on tutkinut Roosa Laaksonen kandidaatintutkielmassaan (2015), mutta laajempia S2-tutkimuksia aiheesta ei ole vielä julkaistu.

Roosa Laaksonen haastatteli S2-opettajia, jotka kokivat samanaikaisopetuksen parhaana tapana eriyttää opetusta ryhmässä, jossa maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita oli integroituna kantaväestöön kuuluvien kanssa. Samassa haastattelututkimuksessa opiskelijat tosin kertoivat, että heidän näkökulmastaan erityisopettajan läsnäolosta ei ollut hyötyä, koska hän ei kyennyt auttamaan suomen kieleen liittyvissä kysymyksissä. (Laaksonen 2015: 14–15)

Samanaikaisopetuksessa työskentelee työparina useimmiten joko erityisopettaja luokan- tai aineenopettajan kanssa tai kaksi luokanopettajaa. (Pulkinen & Rytivaara 2015: 5) S2-opettaja voi osallistua samanaikaisopetukseen erityisopettajan kanssa, jolloin hän on vastuullisena pääopettajana, tai hän voi toimia aineenopettajan työparina ryhmässä, jossa on paljon maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita. Ensin mainittu tapaus olisi samanaikaisopetuksen malleista avustavaa opetusta, kun taas jälkimmäinen esimerkiksi täydentävää opetusta tai tiimiovetusta riippuen S2-opettajan roolista.

Tutkimukseeni kuuluvissa koulutuksissa oli käytössä tiimiovetuksen työtapaa, jossa ammatillisella opettajalla ja kielenopettajalla oli jaettu opetusvastuu. Kielenopettaja ei ollut läsnä kaikilla oppitunnilla ja jotkin oppitunneista olivat kielen-

opettajan omia tunteja, joilla ammatillinen opettaja ei ollut paikalla. S2-opetus kuului kuitenkin koko ajan osaksi koulutusten kokonaisuutta, ja samanaikaisopetus oli keino, jolla S2-sisältöjä voitiin kaikista konkreettisimmin yhdistää ammatilliseen sisältöön.

4 Suorat tuen muodot

Tässä luvussa analysoin, miten kielenopettajan antama suora tuki ilmenee aineistossa. Suoralla tuella tarkoitan kielenopettajan opetusta oppitunnilla, jossa hän välittömässä vuorovaikutuksessa opettaa ja ohjaa opiskelijoita suomen kielen oppimiseen liittyvissä asioissa. Alaluvuissa käsittelen yhtä aineistosta noussutta kielenopettajan antaman opetuksen osa-aluetta kerrallaan. Ensimmäiseksi käsittelykohteeksi olen valinnut sanat, koska aihe tuli aineistossa esiin huomattavasti muita osa-alueita enemmän. Sitä seuraavat kielioppi, kuullun ja luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen, jotka ovat tyypillisiä kielen opettamisen osa-alueita mutta jotka esiintyivät aineistossa selkeästi sanojen opettamista vähemmän. Luvun lopuksi käsittelen eri kielirekistereitä käyttöä ja ammatillisen puhekulttuurin piirteitä, joiden opettaminen tuli myös esille aineistossa.

Suoran tuen tarkoituksena on, että opiskelijat oppivat käyttämään kielenpiirrettä luokkahuoneen ulkopuolella. Sosiokulttuurisen teorian mukainen oppiminen on jäljittelyä, eli opettajan on esitettävä esimerkkejä kielenpiirteestä, jotta opiskelijat voisivat oppia jäljittelemään sitä. Kun asia opetetaan ensimmäistä kertaa, opettaja pyrkii saamaan opiskelijat ymmärtämään opetettavan asian. Sitten hän pyrkii saamaan opiskelijat käyttämään piirrettä luokkahuoneessa, jotta he osaisivat käyttää sitä luokkahuoneen ulkopuolella. Opettaja antaa opiskelijoille harjoituksia, joissa heidän tulee käyttää kielenpiirrettä, ja antaa oppimisen oikea-aikaista tukea, jos sitä tarvitaan harjoituksen ratkaisemiseen. Opiskelija jäljittelee oppimisen oikea-aikaista tukea antavaa opettajaa (Vygotski 1982 [1931]: 184–185), mikä johdattelee häntä ongelman ratkaisemista kohti.

Kun opiskelija jäljittelee opettajaa, se edistää kielellistä kehitystä. Opiskelija oppii ymmärtämään, miten kielenpiirrettä käytetään, ja oppii tekemään kielellisiä valintoja ja ymmärtää, mikä vaikutus valinnoilla on viestinnässä. Jäljittely on luovaa ja

tarkoituksellista kielellisen aineksen käyttöönottoa (Lantolf – Poehner 2014: 129). Se on uuden oppimista, eikä mekaanista toistamista.

Tämän luvun aineistoanalyysissä korostuu, miten Edupolin koulutuksissa kielenopettaminen näyttäytyy sosiokulttuurisen teorian mukaisena vuorovaikutuksena ja oppimisen oikea-aikaisena tukena, jossa opettaja pyrkii opiskelijaa ohjaamalla (Mitchell – Myles 2004: 195) ja oppimistilannetta kontrolloimalla (Lantolf – Thorne 2006: 274) mahdollistamaan oppimista. Pyrin analyysissäni kuvaamaan sitä, miten informanttien kuvailema kielenopettajan toiminta olisi tulkittavissa tämänkaltaiseksi oppimisen oikea-aikaiseksi tueksi ja miten opiskelijat kokevat sen omasta näkökulmastaan.

Koska tässä luvussa käsitellään pääasiassa kielenopettajan itsenäistä opettamista, analyysiini ei ole kuulunut paljon samanaikaisopetuksen käsittelyä. Poikkeuksena on alaluku 4.1.2, joka käsittelee aineistossa ilmennyttä opettajien välistä yhteistyötä, jossa kielenopettaja selittää opiskelijoille ammatillisen opettajan oppitunnilla käyttämiä vieraita sanoja.

4.1 Sanat

Aineiston perusteella sanat olivat keskeisin kielenopettajan opettama asia. Se mainittiin suurimmassa osassa kielenopettajan toimintaa käsittelevistä aineiston jaksoista. Tämä on helppo ymmärtää, kun ottaa huomioon, miten merkittävässä osassa kielitaitoa sanojen osaaminen on.

Sosiaali- ja terveystieteillä työtä tehdään suomen kielellä, joten sanojen osaaminen on vieraskielisille opiskelijoille olennaista heidän tulevan työuransa kannalta. Opiskelijoille on siksi tarpeen opettaa työelämässä tarvittavia sanoja kuten työvälineiden nimiä tai työpaikalla kohdattavia muita ammatteja.

Opiskelijat kuitenkin tarvitsevat sanojen osaamista jo ammattiin opiskellessaan. Jotta opiskelija voisi koulutuksessa ymmärtää ammatillista opettajaa yksityiskohtaisesti, opetuksessa esiin nouseville uusille sanoille täytyy löytyä selitys. Opiskelijoiden olisi vaikea selvittää vieraiden sanojen merkitystä itsenäisesti, joten tässä asiassa he tarvitsevat kielenopettajan apua.

Aineiston maininnat kielenopettajan sanojen opettamisesta jakautuvat kahteen

luokkaan sen mukaan, mikä tavoite opettamisella oli. Ensimmäinen luokka (alaluku 4.1.1) oli sanojen suunnitelmallista opettamista, jossa kielenopettajan ennalta suunniteltuna tavoitteena oli opettaa ammattisanastoa opiskelijoille. Tällaisen opettamisen tarkoituksena oli valmistaa opiskelijoita itsenäiseen selviytymiseen työharjoittelusta sekä myöhemmän työelämän viestintätilanteista.

Toista luokkaa (alaluku 4.1.2) kutsun sanojen selittämiseksi. Sanojen selittäminenkin on sanojen opettamista, mutta edellisestä luokasta se eroaa siinä, että opetustilanteina sanojen selittämisiä ei ollut suunniteltu ennalta. Ne tapahtuivat spontaanisti, kun ammatillinen opettaja käytti opettaessaan sanaa, jota opiskelijat eivät ymmärtäneet, ja kielenopettaja reagoi tilanteeseen kertomalla sanan merkityksen opiskelijoiden ymmärtämällä tavalla.

Sanan selittämisen tarkoituksena oli tukea opiskelijoita ymmärtämään ammatillisen opettajan opetusta, ja se voidaan tulkita oppimisen oikea-aikaiseksi tueksi kuten Lantolf ja Thorne (2006: 274) siitä kirjoittavat. Kun kielenopettaja kertoi opiskelijoille vieraan sanan merkityksen, he pystyivät keskittymään jatkossa paremmin ammatillisen opettajan opetuksen seuraamiseen. Kielenopettaja ratkaisi siis opiskelijoiden puolesta ongelman, johon he eivät suomen kielen oppijoina vielä itsenäisesti pystyneet, ja antoi heille mahdollisuuden keskittyä kuuntelemaan opintojen kannalta olennaista asiaa.

Sanojen suunnitelmallisesta opettamisesta sanan selittäminen erosi siis siinä, että tilanteena se oli opiskelijalähtöinen eikä opettajalähtöinen ja että sen tarkoituksena oli ensisijaisesti tukea opiskelua oppitunnilla.

Seuraavissa sitaateissa kaksi ammatillista opettajaa kertoo, millaisia opetusmenetelmiä sanojen opettamisessa käytettiin heidän oppitunneillaan.

1) niin se (kielenopettaja) osaa paljon paremmin kertoa niitä esimerkkejä. Mistä se joku sana tulee, tai kun joku opiskelija saattaa kysyä, että: ”Minkä luokan verbi tää on, et miten tää taipuu?” Enhän mä tajua tommosista mitään. Kun se taas sit auttaa opiskelijaa nopeasti, ja se hiffaa sen asian. (Maarit, ammatillinen opettaja)

2) Suomen kielen opettaja käyttää hyvin paljon siis tota fläppitaulua. Et hän ihan purkaa tavallaan jonkun sanan ihan perusmuotoon, ja sitten hän niinku kirjoittaa sen ylös. Toki mä oon itsekin hyvin paljo käyttänyt sitä niinku

menetelmää sitten, vaikka oon ihan yksinkin ollu siinä. (Mirka, ammatillinen opettaja)

Maarit kertoo sitaatissa 1 kokoavasti, mitä uuden sanan opettamisen keinoja oli kielenopettajalla on käytössä. Kielenopettaja saattoi kertoa sanaan liittyviä esimerkkilauseita, avata sanan rakennetta tai kertoa sanan taivutusluokan. Mirka taas kertoo siitä, miten kielenopettaja saattoi kirjoittaa opettamiaan sanoja fläppitaululle. Näitä menetelmiä kielenopettaja käytti sekä ennalta suunnitelluissa että spontaaneissa opetustilanteissa.

4.1.1 Sanojen suunnitelmallinen opettaminen

Edupolin opettajien kirjoittamassa esityksessä S2-opetuksen kehittämiseksi yhtenä opetuksen kielellisenä tavoitteena esitetään suomenkielisen ammattisanaston hallitseminen (Söyrinki ym. 2015). Uusien sanojen oppimisen lisäksi kielellisenä tavoitteena mainitaan arjessa opitun aiemman kielitaidon aktivointi. Sitatissa 3 kielenopettaja Pirjo kertoo sanaston suunnitelmallisen opetuksen sisällöstä ja tavoitteista tarkemmin:

3) – – aktivoidaan sitä kieltä, että mitä tiedät nyt, mitä odotat ja ihan tällaista sanaston laajennusta: kehonosia, sairauksia, ihan sellaista, mitä jokainen arjesta tietää, ja työväliseitän nimiä, ammattinimikkeitä, että keitä siellä työpaikalla voi kohdata. Sellaista niinku valmistautumista sinne työhön menemiseen. (Pirjo, kielenopettaja)

Ammattisanaston opetuksen tarkoitus oli siis valmistaa opiskelijoita työelämän viestintätilanteisiin. Tähän kielenopettajat viittaavat aineistossa useaan kertaan sanaston suunnitelmallisen opettamisen yhteydessä. He ottavat esille sen, että opiskelijoita opetettiin käyttämään ammattisanastoa, ei pelkästään tunnistamaan sitä.

4) – – ja sitten on ihan sellaista kielen opetusta, eli opetellaan muodostaa lauseita, käyttämään näitä sanoja ja mietitään semmosia kielenkäyttötilanteita, joita siellä työssä tulee vastaan. (Pirjo, kielenopettaja)

5) Miten näitä sanoja voidaan käyttää ja jotenkin et missä kontekstissa tää sana esimerkiksi esiintyy tai nämä asiat esiintyy. (Taina, kielenopettaja)

Sanojen suunnitelmallisella opettamisella pyrittiin laajentamaan opiskelijoiden produktiivista sanastoa. Produktiivinen sanasto tarkoittaa sanoja, joita kielenoppija osaa itse tuottaa puheessa ja kirjoituksessa, erotuksena reseptiivisestä sanastosta, jonka kielenoppija osaa tunnistaa tekstistä ja puheesta (Niitemaa 2015: 143). Aikaisemmin opitun sanaston kertaaminen koulutuksissa oli myös produktiivisen sanaston laajentamista, koska sillä pyrittiin kasvattamaan opiskelijan itse tuottamien sanojen määrää.

Opiskelijoiden produktiivista sanastoa laajennettiin esimerkiksi opettamalla heitä muodostamaan itsenäisesti lauseita uusista ammattisanoista. Heille opetettiin myös, millaisissa konteksteissa uusia sanoja voi käyttää. Kielenopettaja Pirjo kertoo myös, että hän opetti opiskelijoita käyttämään sanoja suullisesti esimerkiksi kysymällä heiltä, missä aikaisemmissa yhteyksissä he ovat törmänneet sanaan.

6) Sitten yritän aktivoida opiskelijoita käyttämään niitä sanoja ja varsinkin aktivoida sitä suullista kielitaitoa. – – Tai kerro joku esimerkki, että missä on törmännyt vaikka tähän. Että teoria tulis siihen työn arkeen kiinni. (Pirjo, kielenopettaja)

Opiskelijat oppivat sanoja myös heille jaetusta opetusmateriaalista. He saivat muun muassa kopioita valmiista sanalistaista sekä monisteet opettajan käyttämistä luentokalvoista. Kaksi opiskelijaa otti opettajan jakamat materiaalit esille haastattelussa, ja molemmat kertovat, että ne auttavat heitä opetuksen ymmärtämisessä.

7) Ja on paljon materiaalia, mitä he kopioi meille, ja sieltä myös opit enemmän. (#4, opiskelija)

8) Se on materiaali. Se on hyvä meidälle, koska jos meillä ei ole materiaali, se on sanat, sitten me ei ymmärrä vain kuuntelee. Jos meillä on materiaalipaperi ja sanat mukaan, ja sitten me voi kattoo, ja sitten hän (ammatillinen opettaja) selittää. (#5, opiskelija)

Edellisessä sitaatissa opiskelija kertoo, että heidän on helpompi seurata uusien sanojen opetusta valmiista sanalistasta. Tällöin heidän ei tarvitse itse kirjoittaa sanoja omiin muistiinpanoihinsa.

Ammatillinen opettaja Jari ottaa haastattelussa esille sen, että sanojen

suunnitelmallisessa opettamisessa on haasteena arvioida, mitä sanoja opiskelijat tulevat työpaikalla tarvitsemaan.

9) Sitä on itse opettaessa vaikea nähdä, mitkä on ne konkreettiset ammattisanat, mitä tarvii todellisuudessa siel työssä. Et tokihan niitä käydään tässä koko ajan läpi koulutuksen ajan, ja niinku osa siitä sanastosta tulee esille. (Jari, ammatillinen opettaja)

Kielenopetustilanne ammattikoulutuksessa on etäällä aidosta työelämän vuorovaikutustilanteesta. Jotta sanaston opettaminen valmentaisi opiskelijoita työelämän vuorovaikutustilanteisiin, opettajilla pitäisi olla ajankohtaista tietoa ja kokemusta alasta ja siitä, millaista kieltä siellä käytetään. Siten he pystyvät suunnittelemaan ajankohtaista sanaston opetusta.

4.1.2 Vieraan sanan selittäminen

Sanojen selittämisestä aineistossa puhuttiin huomattavasti useammin kuin sanojen suunnitelmallisesta opettamisesta, ja se oli haastatteluissa yleisin esille otettu tema. Uskon, että tämä johtui siitä, että vieraan sanan kohtaaminen opetuksessa oli koulutuksissa yleinen tilanne, jossa opiskelijat kokivat saavansa hyötyä kielenopettajasta. Siksi he ottivat sen niin usein esille haastatteluissa.

Sari Järvinen (2001: 178) esittää, että sanan merkityksen selittämisellä on kaksi funktiota suomi toisena kielenä -oppitunneilla: niillä voidaan pyrkiä opettamaan uusia sanoja opiskelijoille tai parantamaan vuorovaikutusta heidän kanssaan. Aineistoni perusteella sanojen selittäminen palveli koulutuksissa ensisijaisesti vuorovaikutuksen parantamista, kuten Pirjo sen tiivistää:

10) Toinen (ammatillinen opettaja) kertoo tavallaan ne tiedot, ja sitten mä yritän avata sitä, että mitä tää tarkoittaa. (Pirjo, kielenopettaja)

Kun ammatillinen opettaja käyttää opettaessaan opiskelijoille tuntematonta sanaa, opettajan ja opiskelijoiden välille syntyy kommunikaatiohäiriö. Kun kielenopettaja havaitsi tällaisen kommunikaatiohäiriön, hän lähti ratkaisemaan sitä tekemällä intervention, eli puuttumalla opetustilanteeseen ja selittämällä asian opiskelijoille.

Pirjo kertoo, että interventioista oli sovittu etukäteen ammatillisen opettajan

kanssa ja että häntä oli pyydetty tarkkailemaan, miten opiskelijat pysyvät perässä tunnilla:

11) Sitten näitten kolleegojen toiveesta mä oon sellasena jarruna siinä, että jos näen että tulee tyhjiä katseita, että menee aivan ohi, niin olen saanut luvan erikseen, että pysäytän sen tunnin. Että pysähdytään nyt tähän ja mietitään, että mitä tässä nyt on tullut ja mitä nää tarkoittaa. (Pirjo, kielenopettaja)

Ensin hän kuitenkin tarkisti opiskelijoilta, tarvitsivatko he apua. Pirjo ja Taina kuvailevat tätä toimintatapaa tarkemmin:

12) Jos huomaa, että siellä jollakin on tyhjä katse, ja hirveenä selataan sana-kirjaa ja ei vaan löydy, niin kyllä mä aika helposti sitten sen tunnin niinku pysäytän ja kysyn, että: ”Mitä sä etit sieltä? Että voisinko mä auttaa?” Jos ei oikein tiedä, että mikä on hukassa, niin saatan sanoa, että: ”Kerro, että mitä olet ymmärtänyt, ja mietitään sitten, että mikä olisi se puuttuva pala.” Että opiskelijalähtöisesti mahdollisimman paljon. (Pirjo, kielenopettaja)

13) Sitten mä yritän saada selville, että missä vaiheessa se opiskelija on pudonnut kärryiltä. Ja sitten selvitetään se asia. Siinä katotaan, että mikä siinä on se asia, mitä hän ei ymmärtänyt. Jos se oli vaikka joku sana, sitten käydään, mitä se sana tarkoittaa. (Taina, kielenopettaja)

Pirjo kertoo siitä, miten hän osaa erottaa opiskelijoiden ulkoisesta käyttäytymisestä, milloin kommunikaatiohäiriö on tapahtunut. Sitten hän selvittää yhdessä opiskelijan kanssa, mitä tämä ei ymmärtänyt. Taina jatkaa, että sitten kun on tarkennettu, mitä opiskelija ei ymmärtänyt, edetään sanan selittämiseen.

Kertomalla merkityksen vieraalle sanalle, niin että opiskelijat sen ymmärtävät, kielenopettaja voi ratkaista tapahtuneen kommunikaatiohäiriön. Kun opiskelijat ovat oppineet, mitä sana tarkoittaa, heillä kaikilla on mahdollisuus ymmärtää ammatillisen opettajan opetusta jatkossa paremmin.

Pirjo kuvailee sitaatissa 14 vieraan sanan selittämisen tilannetta ammatillisen opettajan ”hoksauttamisena”. Hän tarkoittaa pyrkivänsä viestimään selkeästi ammatilliselle opettajalle tapahtuneesta kommunikaatiohäiriöstä.

14) Jos mä huomaan, että tässä tuli joku vaikea juttu, jota kymmenen vuotta hoitoalalla ollut ei pidä mitenkään vaikeana. Puhuu niillä ammattitermeillä,

jotka on hänelle ihan sitä jokapäiväistä kieltä, niin se, että mä hoksautan, että: ”Huomaatko, että siellä tuli nyt tollanen. Nyt ei varmaan kukaan ymmärtänyt, kun en minäkään ymmärtänyt.” (Pirjo, kielenopettaja)

Pirjo jatkaa kuvaamalla sitä, miten tilanne jatkuu, kun hän lähtee avaamaan vierasta sanaa opiskelijoille yhteistyössä ammatillisen opettajan kanssa:

15) Niin yleensä ne on aika luonnollisia ja helppoja tilanteita, sillai että: ”Ai niinpä olikin. No, pysähdytään tähän, ja mietitään nyt yhdessä, että miten tämä avataan. Kirjoita sinä ja minä selitän. Mietitään näitä esimerkkilauseita ja -tilanteita.” (Pirjo, kielenopettaja)

Hänen mukaansa opetustilanne siis syntyy luonnollisesti, ja ammatillinen opettaja alkaa hänen kanssaan miettiä, miten selittää epäselväksi jäänyt sana. Heille muodostuu tehtävänjako, ja he alkavat yhdessä käydä läpi sanan merkitystä, siihen liittyviä esimerkkilauseita ja työelämän esimerkkitilanteita.

Vieraan sanan selittämiseen oli käytössä erilaisia tapoja. Yksi aineistoissa esiintyvä tapa on vieraan sanan perusmuodon ja sen selityksen kirjoittaminen taululle. Tällä tavoin kielenopettaja teki vieraasta sanasta opiskelijoille visuaalisen ja konkreettisen, jolloin opiskelijat pystyivät kirjoittamaan sanan ja merkityksen muistiinpanoihinsa. Tämä voidaan tulkita oppimisen oikea-aikaiseksi tueksi, jota kielenopettaja käytti kiinnittämään opiskelijoiden huomion oppimisen kannalta keskeiseen asiaan (Mitchell – Myles 2004: 195). Kun opiskelijat saivat kirjoitettua sanan ja sen merkityksen, heidän oli huomattavasti helpompi tunnistaa sana jatkossa ja ymmärtää siihen liittyvää opetusta.

Joskus kielenopettaja kirjoitti sanan taululle samaan aikaan, kun ammatillinen opettaja opetti, eikä tämän opetusta tarvinnut keskeyttää. Pirjo kertoo sitaatissa 16, että tämä oli hyödyllistä, jos ammatillinen opettaja käytti useita opiskelijoille vieraita sanoja samassa yhteydessä.

16) Tai sit se voi olla ihan sellaista, että mä kirjoitan sanoja taululle, kun niitä opettajan puheessa vilisee, eikä opiskelijat ehdi ehkä oikein saada niitä kiinni. Niin mä kirjoitan niitä sanoja sinne ja niiden selityksiä, että ne pystyy helpommin tekemään muistiinpanoja. (Pirjo, kielenopettaja)

Maarit kertoo ammatillisen opettajan näkökulman samaan asiaan. Hän kertoo, kuinka hän vasta myöhemmin huomaa Pirjon kirjoittaneen sanoja taululle. Tämä kertoo siitä, että kielenopettaja pystyy kirjoittamaan sanan selityksen opetuksen häiriintymättä. Maarit jatkaa kertomalla, että hänen opetukseensa syntyy luonnollisia taukoja, jolloin Pirjo voi käydä kirjoittamiaan sanoja opiskelijoiden kanssa läpi.

17) Tai sit esimerkiksi sekin on mun mielestä ihan älyttömän hyvä, että jos mä oon käynyt sitä asiaa, ja sit Pirjo on siellä taustalla, kirjottaa tiettyjä sanoja sinne ja tota kerää sitä materiaalia. – – Mä huomaan, et hei sä ootkin kirjoittanut tonne, ja sit he voi käydä sitä läpi. (Maarit, ammatillinen opettaja)

Eräs opiskelijoista kuvaa tätä opettajien yhteistyötä omasta näkökulmastaan:

18) Hyvä on se, että heillä menee aina tiimityö tosi hyvin. Ja kun on vaikea sana, niin heti Taina kirjoittaa meille taululle sen vaikean sanan, ja sitten myöhemmin selittää sen meille, että kaikki ymmärrä. (#4, opiskelija)

Toinen opiskelija taas kertoo, että heille vieraan sanan kirjoitusasun näkemisestä oli apua myös siksi, koska kaikille ei puheesta ole aina selvää, onko sanassa pitkiä vai lyhyitä konsonantteja.

19) Sitten, mitä me emme ymmärsi, Pirjo yrittää kirjoittaa ja näyttää, miten kirjoitetaan. Koska joskus emme tiedä, missä se menee kaksi tee tai jotain kirjaimet. Sitten Pirjo näyttää kaikille. (#2, opiskelija)

Eräs opiskelijoista mainitsee sitaatissa 20, että häntä auttoi, kun opettaja pystyi kertomaan, mistä osista yhdyssanat koostuivat. Se auttoi häntä ymmärtämään yhdys-sanan merkityksen paremmin. Toisenkin opiskelija kertoo, että opettaja voi auttaa häntä pitkien ammattisanojen ymmärtämisessä.

20) Voi olla joku sana on pitkä, ei ymmärtää. Sitten hän selittää, että miten sana tarkoittaa. Jos pitkä sana, hän sanoo: ”Se on kaksi sanaa ja sitten yhteen. Ja sitten tarkoittaa tämä”. Ja sitten tulee ahaa. Ymmärrys tulee helpommin. (#1, opiskelija)

21) Jotkut sanat, jotkut ammatilliset sanat ovat vaikeita ja pitkiä sanoja, sitten hän (kielenopettaja) auttaa. (#1, opiskelija)

Opettaja saattoi myös selittää vieraan sanan opiskelijoille kirjoittamalla taululle heille ennestään tutun synonyymin.

22) Esimerkiksi, jos minä en osaa yksi sana, Pirjo kirjoittaa erilainen. Yksi sana on samanlainen, mutta hän selittää siitä, mitä se on. Sitten me ymmärtää, joo se on siinä. (#3, opiskelija)

Vierasta sanaa ei siis aina selitetty opiskelijoille suoraan, vaan he joutuivat päättämään synonyymistä, mitä se tarkoittaa.

Sitaateissa 23 ja 24 kielenopettajat kertovat, että vieraita sanoja selittäessään he eivät ainoastaan kerro opiskelijoille niiden merkitystä, vaan he kertovat myös sanoille käyttötapoja ja -konteksteja. Sanan selittämisessä he siis kommunikaatiohäiriön ratkaisemisen lisäksi opettavat opiskelijoita käyttämään sanoja kuten sanojen suunnitelmallisessa opetuksessakin.

23) Että silloin kun siinä on tällainen, sanotaan substanssiopettaja eli semmoinen, joka opettaa näitä hoitoalan juttuja, niin mä olen siellä mukana, autan niitä opiskelijoita, selitän vaikeita sanoja. Eli autan ymmärtämään näitä päivän aiheitten sisältöjä. Että miten näitä uusia sanoja käytetään? Mitä ne tarkoittaa? (Pirjo, kielenopettaja)

24) Lisäks mä olen siinä yleensä selventämässä, koska siellä tulee niitä ammattisanoja koko ajan. Tosi vaikeita rakenteita. Niin siinä selvennetään ne sanat, että kaikille jää varmasti selväks se, että mistä ollaan puhumassa, miten näitä sanoja voidaan käyttää ja jotenkin et missä kontekstissa tää sana esiintyy tai nämä asiat esiintyy. (Taina, kielenopettaja)

Seuraavissa sitaateissa (25–28) opiskelijat kertovat, miten he kokevat oppitunneilla tapahtuvat kommunikaatiohäiriöt ja minkä he ajattelivat niiden syyksi:

25) Jos menee nopeasti tai puhuu jotain, voi olla joku pieni virhe, ja sitten toinen voi korjata. (#1, opiskelija)

Opiskelija kertoo sitaatissa 25, että ammatillinen opettaja etenee oppitunnilla nopeasti ja hänen puheessaan voi olla kohtia, joita hän ei ymmärrä.

26) Kun me opiskellaan jotain meille vaikea, sitten hän selittää selkoinen kieli, mitä se tarkoittaa. Sitten me pystyy ymmärtämään. Sit toi Pirjo, hän selittää meille suomi kielellä. Koska muu opettajat opettaa, mikä on vaikeaa ammattijuttua, ja sitten Pirjo näyttää meille, mikä se tarkoittaa. (#2, opiskelija)

27) Mä luulen, että kun Taina tulee joka päivä, se on hyvä meidälle, koska hän selittää rohkeasti meidälle. Koska eilen meillä, se on ”liikuntavammainen”. Se on tosi vaikea sana meidälle. Sitten opettaja puhuu nopeasti... ei nopeasti mutta rohkeasti. Mutta meillä on vielä... ei ymmärrä kokonaan, mitä hän sanoo. Mutta kun hän kysyy, hän aina kysyy: ”Ymmärrätekö kaikki?” meiltä. ”Joo, joo, joo.” Sitten sekaisin, koska tosi vaikeat sanat. (#5, opiskelija)

Sitaateissa 26 ja 27 opiskelijat kertovat, että kommunikatiohäiriön syynä voi olla vaikeaksi koettu asia. Sitaatissa 26 vaikeana koetaan opetettava ammattiasia. Sitaatissa 27 vaikeiksi koetaan opetuksessa käytetyt sanat.

Ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden opettajat kysyvät heiltä säännöllisesti, ymmärtävätkö he, mistä on puhuttu. Opiskelijoilla on taipumusta vastata tähän aina myöntävästi, vaikka he eivät olisikaan ymmärtäneet, koska opiskelijan on vaikea ilmaista suoraan, että opettajan opetus ei ole tavoittanut heitä. Tämä on hyvin yleistä ja sitä tapahtui myös Edupolin koulutuksissa, mihin opiskelija sitaatissa 27 viittaa. Tällaisissa tapauksissa opettaja ei ole opetuksessaan opiskelijoiden lähikehityksen vyöhykkeellä vaan hyvin kaukana siitä. Opetus etenee opiskelijoille liian nopeasti ja liian vaikealla tasolla, mutta opettaja ei ole siitä tietoinen. Tilanteessa opiskelijat eivät halua menettää kasvojaan kertomalla, etteivät ymmärrä, ja haluavat myös suojella opettajan kasvoja, joka ei tavoita opetuksellaan opiskelijoita.

28) Hän parempi selittää rohkeasti meidälle, koska hän suomen kieltä opettaja. Sen hän tietää, mistä tulee sitten sanat. Se on tosi hyvä. – – Mutta se on Mirka ja Jari se on, osaa selittää, – – mutta ei rohkeasti. (#5, opiskelija)

Opiskelija #2 ilmaisee sitaatissa 26, että ammatilliset opettajat osaavat selittää, mutta kielenopettaja osaa selittää paremmin. Opiskelija #5 taas kertoo sitaatissa 27, ettei hänen mielestään ammatillinen opettaja osaa selittää opettamaansa asiaa joskus. Opiskelija #5 käyttää sanaa *rohkeasti* sitaateissa 27 ja 28 ja kertoo, että kielenopettaja osaa selittää sanan rohkeasti ja ammatillinen opettaja ei. Hän varmaankin tarkoittaa sanalla varmuutta: kielenopettaja osaa selittää sanan varmemmin, jolloin häntä on

helpompi ymmärtää.

Myös muut opiskelijat kertovat siitä, että kielenopettaja osaa selittää vieraat sanat heille. Seuraavissa sitaateissa opiskelijat kertovat, miksi he kokevat, että kielenopettaja pystyy auttamaan heitä niin hyvin sanojen selittämisessä:

29) Hänen (kielenopettajan) opetuksessa hyvä on, että hän selittää niinku, miten voi ymmärtää. Se on tosi selkeä. Ja sitten jos hän puhuu, hän puhuu hitaasti ja kattoo silmiin, suoraan. Sitten se auttaa, vaikka sä et ymmärrä. Kattoo silmiin ja suu, ja lue suu. Sitten se auttaa. (#1, opiskelija)

30) Hän tosi, tosi hyvä opettaja suomen kieltä, koska hän selittää rohkeasti, ja sitten mä ymmärrän nopeasti, mitä hän tarkoittaa sanaa. (#5, opiskelija)

Opiskelija #1 kertoo sitaatissa 29 siitä, miten kielenopettaja puhuu hitaasti ja katsoo häntä silmiin. Hän kertoo, että opettajaa on silloin helppo ymmärtää. Opiskelija #5 kertoo sitaatissa 30 jälleen käyttämällä sanaa *rohkeasti*, että kielenopettajaa on helpompi ymmärtää, kun hän puhuu varmasti.

Opettaja ei alkanut selittämään vierasta sanaa vain omasta aloitteestaan havaitessaan kommunikaatiohäiriön ammatillisen opettajan ja opiskelijoiden välillä. Joskus aloitteen teki opiskelija, joka kysyi suoraan opettajalta, mitä jokin sana tarkoittaa. Ammatillinen opettaja Maarit kertoo sitaatissa 31, että tällöin kielenopettaja saattoi tulla selittämään sanaa opiskelijan luokse, jos se oli epäselvä vain tälle opiskelijalle. Toinen ammatillinen opettaja kertoo samanlaisesta tilanteesta sitaatissa 32.

31) Tai sitten, jos joku opiskelija kysyy, et: ”Hei, miten tää, mä en ymmärrä tota”, ja muuta, niin sit Pirjo tulee siihen ja hän selittää sit sen suomen kielen asian. (Maarit, ammatillinen opettaja)

32) Jos siellä on vaan yksi opiskelija, kenellä on jäänyt askarruttaa joku asia, niin palaan siihen niinku hänen kanssa kahden kesken. Riippuu vähän tilanteesta. Tai sitte siinä hetkessä. Toki jos siellä on useampi, kenelle asia on epäselvä, niin totta kai sitten se asia selvitetään. (Mirka, ammatillinen opettaja)

Kun kielenopettaja selittää sanan, se voidaan nähdä esimerkkinä oppimisen oikea-aikaisesta tuesta. Kun opiskelijoiden ongelmana on se, että he eivät tiedä vieraan sanan

merkitystä, kielenopettaja lähtee heidän kanssaan yhteistyöhön perustuvaan vuorovaikutukseen, jossa hän avaa sanan merkityksen ymmärrettävässä muodossa suomeksi. Jos kielenopettaja käyttäisi sanan selityksen kertomiseen jotakin apukieltä, jota opiskelijat ymmärtävät suomea paremmin, kyse ei olisi oppimisen oikea-aikaisesta tuesta. Oppimisen oikea-aikaisessa tuessa opiskelijat ohjataan kohti uutta tietoa vähittäisin askelin, ja siksi heille tarjotaan selitys vieraalle sanalle suomeksi. Muuten opiskelija ei olisi lähikehityksen vyöhykkeellä, eikä hän sosiokulttuurisen teorian mukaan näin oppisi sanaa yhtä hyvin.

4.2 Kielioppi

Sanojen merkityksen ja käyttökontekstin tuntemisen lisäksi opiskelijoiden täytyi oppia käyttämään sanoja kieliopillisten sääntöjen mukaan. Sosiokulttuurisessa teoriassa nähdään, että toisen kielen kielioppia voi oppia jäljittelemällä kuten muitakin kielenpiirteitä. Oppijan kohtaamien kielenpiirteiden jäljittely johtaa siihen, että oppija pystyy lopulta käyttämään niitä itsenäisesti tekemällä tietoisia kielellisiä valintoja (Lantolf – Poehner 2014: 129).

Koulutusten kielellisissä opetustavoitteissa mainitaan vain yksi kielioppiasia: -maan-infinitiivi (Söyrinki ym. 2015), ja kieliopin opettamisesta puhutaan aineistossakin määrällisesti vähän. Ainoastaan Taina ottaa teeman esille haastatteluissa.

Taina kertoo, että hän kertasi vanhoja kielioppiasioita opiskelijoiden kanssa. Se ei ollut kirjattuna opetustavoitteisiin, mutta hän otti niitä esille, jos oppitunneilla esiin tulevat ongelmatilanteet paljastivat opiskelijoiden taidoissa puutteita. Muun muassa väärinymmärryksistä opettaja sai selville, missä opiskelijat tarvitsivat harjoitusta, ja opettaja pystyi vastaamaan siihen antamalla lisäopetusta.

33) Joku kielioppiasiaakin, me katotaan, että tää on jotain, missä tarvii harjoitusta. Että nyt ei mene ihan nappiin, tulee väärinymmärryksiä. Ja näitten väärinymmärrysten kautta yleensä nousee tällaisia teemoja, joita sitten voidaan opiskella. Ja aina opiskellaan niin, että tulee mahdollisimman monipuolisesti. On niitä kuullun ymmärtämisen, puhumisen tehtäviä. Ei oo pelkkää sitä kielioppimekaanista harjoitusta, vaikka sitäkin on jonkun verran, koska

opiskelijat hyötyy siitä enemmän. (Taina, kielenopettaja)

Kuten Taina kertoo, koulutuksissa oli periaatteena opettaa kielioppiasioita mahdollisimman monella eri tavalla. Kieliopillisia piirteitä harjoiteltiin mekaanisten kielioppiharjoitusten lisäksi kuullun ymmärtämisen ja puhumisen tehtävissä. Aineistossa Taina ei kuvaillut tarkemmin, millaisia koulutuksessa käytetyt kielioppiharjoitukset olivat.

Tainan mukaan kielioppi oli mukana koulutusten opetussuunnitelmassa valmistamassa opiskelijoita työpaikan viestintätilanteisiin. Koulutuksissa käsiteltiin vain tärkeimpiä hoitoalan kielessä tarvittavia kielellisiä rakenteita. Yhtenä niistä Taina mainitsee passiivin:

34) – – hoitoalalla puhutaan paljon passiivissa. Eli mitä tehdään. Tehdään, mennään, otetaan, ollaan. Eli kaikki sanotaan passiivissa, koska myös työpaikalla ihmiset puhuu tosi paljon passiivissa. (Taina, kielenopettaja)

Jari kertoo, että lähihoitajakoulutuksessa kielioppiasia opetettiin vain aineenopetuksen tukena, ja hänen mielestään koulutuksen kielenopetuksen pitäisi keksittyä pääasiallisesti ammattikieleen.

35) Toki just ehkä se niinku vois olla tämmönen, mitä vois enemmän olla, viel tämmönen ihan suoraan henkilökohtainen opettaminen, missä tehdään vain sitä kielioppii. Sehän ei varsinaisesti niinku kuulu siihen (lähihoitajakurssiin). Niinku tähän, enään tähän. Esmes lähihoitajille se niinku kuuluu tukena siihen. Mut se pelkkä ihan niinku kielen opetteleminen. Se on vähän semmonen, että se pitäs olla sitä ammattikieltä se, mitä se opetus on. (Jari, ammatillinen opettaja)

Hän on kuitenkin sitä mieltä, että kielenopettajan yksin vetämistä tunteista, joilla opetellaan pelkkää suomen kieltä, olisi hyötyä opiskelijoille. Niissä tarjoutuisi mahdollisuus opiskella kielioppiasioita ryhmän tarpeiden mukaisesti, niin ettei se veisi aikaa aineenopetukselta.

4.3 Kuullun ja luetun ymmärtäminen

Kielenopettaja pystyi auttamaan opiskelijoita, kun heillä oli ongelmana ymmärtää oppitunnilla puhuttua tai kirjoitettua suomea. Näissä tilanteissa hän pystyi opettamaan opiskelijoille taitoja, joiden avulla he pystyivät jatkossa ymmärtämään paremmin ammatillisen opettajan opetusta ja oppimistehtäviä. Kielenopettaja valmensi opiskelijoita myös selviytymään tulevista työelämän vuorovaikutustilanteista.

Kuten kielioppikin (luku 4.2) kuullun ja luetun ymmärtämisen taitojen opettaminen esiintyy teemana ainoastaan Tainan haastattelussa. Hän kertoo, että aihetta opetettiin koulutuksissa henkilökohtaisesti yksittäisille opiskelijoille, jos he eivät olleet ymmärtäneet jotain oppitunnilla käsiteltyä tekstiä:

36) Tai jos se on vaan joku hankalasti kirjoitettu asia, ”Ymmärrän kaikki sanat, mutta en ymmärrä, mitä tämä tarkoittaa,” sitten käydään vähän niitä opiskelutaitoja, suomen kielen lukutaitoa, lävitse. Että: ”No, mitäs tässä vois olla?” (Taina, kielenopettaja)

Taina kertoo, että luetun ymmärtämisen opetus oli myös opiskelutaitojen opetusta. Opiskelijalle opetettiin lukustrategioita, joiden avulla hän pystyi hyödyntämään opinnoissa menestyäkseen.

Kuullunymmärtämistä käytettiin koulutuksissa myös kielioppiasioiden harjoittelun menetelmänä, josta Taina kertoi jo sitaatissa 33. Taina ei kerro, että koulutusten aikana olisi opetettu kuullun ymmärtämisen taitoja, mutta hän sanoo, että ne kehittyvät samalla kun heidän kielitaitonsa muutenkin kehittyi:

37) Kun kielitaito kehittyy ja opiskelutaidot kehittyvät, he pystyy jo niinku filteröimään niitä pääasioita, ja he kykenee ymmärtämään vaikeastakin puheesta ne tärkeimmät asiat. (Taina, kielenopettaja)

Koulutuksen aikana opiskelijat siis oppivat yhä paremmin ymmärtämään opettajan puhetta ja tunnistamaan olennaisen hänen opetuksestaan. Opiskelijan ei tarvitse ymmärtää kaikkea, mitä opettaja sanoo, vaan tuntemalla tietyt avainsanat hän voi ymmärtää opetusta paremmin.

Swain (2000) kirjoittaa, että kielenopiskelutilanne on sosiaalista toimintaa, joka

tarjoaa syyn ja keinot oppijoille etsiä ratkaisuja kohdatuille kielellisille ongelmille. Kun Edupolin opiskelijat opiskelivat ammattia suomeksi, se oli heille samalla toisen kielen oppimistilanne. Kun he eivät ymmärtäneet jotakin ja kielenopettaja oli paikalla, heillä oli mahdollisuus kysyä häneltä asiasta ja näin ratkaista kielellinen ongelma. Samalla kielenopettaja voi opettaa kuullun ja luetun ymmärtämisen taitoja auttaakseen opiskelijoita tulevaisuudessa vastaavanlaisissa ongelmissa. Oppimistilanteessa oli mukana myös Swainin kuvaama oppimisen syy. Opiskelijat halusivat oppia ammattia, ja siksi he olivat valmiina oppimaan myös ammatissa tarvittavaa kieltä.

Luetun ymmärtämistä opetettiin koulutuksissa siis vain tarpeen sitä vaatiessa, tietyn ongelman ratkaisemiseksi. Esimerkiksi kuten Taina sitaattissa 34 kertoo, opiskelija ei ymmärtänyt jotakin lukemaansa tekstiä, koska se oli hänelle liian monimutkainen. Ongelma ratkaistiin sillä, että Taina alkoi opettaa hänelle parempaa lukustrategiaa: miten opiskelija voisi itse löytää tekstistä olennaiset asiat. Kuullun ymmärtämiseen opettaja ei tietoisesti puuttunut, vaan hän luotti siihen, että opiskelijat kehittyvät siinä muutenkin.

Kuullun ja luetun ymmärtämisen taidot ovat oppimisen kannalta olennaisia. Ne auttavat opiskelijaa jäljittelemään. Jotta opiskelija voisi jäljitellä ja oppia onnistuneesti, hänen pitää tietää, mitä hän on tekemässä. Kuullun ja luetun ymmärtämisen taidot auttavat häntä etsimään sitä, mitä pitää tietää ymmärtääkseen asian oikein.

4.4 Kirjoittaminen

Yhtenä kielenopettajan tehtäväalueena aineistossa mainitaan kirjoittamisen opettaminen. Kielenopettaja kertoi opiskelijoille, millaisia tekstejä heidän tarvitsi lukea ja tuottaa tulevaisuudessa työtehtävissä. Opiskelijat kirjoittivat tekstejä kurssilla myös itse, ja he saivat niistä kielenopettajalta palautetta.

Esityksessä Edupolin sosiaali- ja terveystieteiden perustutkimuksen S2-opetukseen (Söyrinki ym. 2015) luetellaan koulutuksen kirjoittamiseen liittyvät kielelliset tavoitteet. Kirjoittaminen kuuluu koulutuksessa osana moniin oppimistehtäviin. Lisäksi koulutuksessa harjoitellaan kirjoittamaan työelämässä tarvittavia tekstejä kuten kuntoutussuunnitelmia, apuvälineiden käyttöohjeita ja hoitotyön kirjaamiseen

kuuluvia potilaskertomuksia.

Opettajista kirjoittamisen mainitsee aineistossa ainoastaan Pirjo. Hän puhuu siitä, kuinka hän käsitteli koulutuksissa opiskelijoiden kanssa raporttia. Muita tekstilajeja ei aineistossa mainittu.

38) Mietittiin ihan, että mikä on se raportti. Minkälainen teksti se on, ja mitä asioita siihen kuuluu. Ja mitä huomasit siellä työpaikalla, että miten niitä tehdään ja miten eri ihmiset niinku... mitä asioita pidetään tärkeänä. Siellä oli opiskelijat huomannu, miten eri tavalla ihmiset kirjoittaa. (Pirjo, kielenopettaja)

Hoiva-alalla raportti on tarkasti normitettu teksti, ja Kelan ja Kompan tutkimuksessaan haastattelemat maahanmuuttajasairaanhoitajat pitivät niiden kirjoittamista haastavana työtehtävänä, johon tarvittiin usein apua kokeneemmilta sairaanhoitajilta (Kela – Komppa 2011). Edupolin koulutuksissa opiskelijoita ohjattiin yhdessä miettimään heidän työharjoittelukokemustensa perusteella, millainen raportti on tekstinä ja miten moninaisesti eri ihmiset voivat niitä kirjoittaa. Tällä tavoin opiskelijat pystyivät tietoisemmin vertaamaan omia tekstejään kokeneiden kirjoittajien raportteihin, ja jäljittelemään niitä tietoisemmin.

Kaksi opiskelijaa ottaa kirjoittamisen esille aineistossa. He puhuvat siitä, miten kielenopettajan tekemät korjaukset teksteihin auttavat heitä.

39) Aina hän korjaa me. Jos esimerkiksi minä halusin tällä hetkellä kirjoittaa jotain, lauseet tulee vähän väärin. Sitten hän huomasi heti, että tämä on väärin. Hän sanoo, että on ymmärtänyt, mutta tuo on parempi kuin tuo. (#3, opiskelija)

40) Ymmärrän hyvin, mutta kirjoittaminen itse on vaikeaa. Siksi minusta on kiva, kun kielenopettaja on paikalla. Hän kirjoittaa ja selittää. Vaikka jos minä kirjoitin jonkun sanan, hän osaa korjata. (#6, opiskelija)

Kirjoittaminen on kielen tuottamisena sosiaalista toimintaa. Opettaja antoi palautetta opiskelijan kirjallisesta kielisyötteestä, kun hän korjasi tämän tekstiä. Oppimisen oikea-aikaisella tuella opettaja ohjaa opiskelijan kiinnittämään huomiota tekemiinsä valintoihin, ja antaa ehdotuksia paremmista vaihtoehdoista.

Tässä vaiheessa opiskelijat ovat jo hyvin itsenäisiä kirjoittajia. He osaavat

muodostaa lauseita ilman apua. He tarvitsevat ohjauksena opettajalta vain tekstien korjausta ja palautetta. Lisäksi he eivät tunne hoiva-alan tekstilajeja, joten he tarvitsevat myös ohjausta niihin liittyvien kielenkäyttötapojen hallitsemiseen.

4.5 Eri kielirekisterien hallitseminen

Sosiaali- ja terveysalan työntekijä joutuu työpaikan puhetilanteissa tekemisiin useiden eri kielirekisterien kanssa. Maria Kelan ja Johanna Kompan tutkimuksessaan (2011: 182) haastattelemat maahanmuuttajasairaanhoitajat kertovat, että tällaiset tilanteet ovat ammatissa aloittavalle työntekijälle kielellisesti haastavia. Lääkärit käyttävät sairaanhoitajien kanssa viestiessään sekä yleiskieltä että ammattikieltä, ja samassa puhetilanteessa eri rekistereitä saatetaan käyttää sekaisin. Kaiken ymmärtäminen oikein tuntui haastatelluista sairaanhoitajista aluksi stressaavalta.

Lisäksi sairaanhoitajat saattoivat kohdata asiakkaiden ja heidän omaistensa kanssa eri suomen murteita, jotka poikkesivat kielestä, johon he olivat aiemmin tottuneet. Tällaiset tilanteet saattoivat tulla yllättäen vastaan esimerkiksi puhelinkeskustelussa uuden ihmisen kanssa.

Myös haastattelemani opettajat puhuvat kielirekistereistä, joita sosiaali- ja terveysalalla kohtaa. Ammatillinen opettaja Jari kertoo, että koulutusten kielenopetuksessa pitäisi käsitellä ammattisanaston lisäksi myös puhekielen yleisiä rakenteita. Ne toistuvat usein työelämän ja arjen puhetilanteissa, joihin ulkomaalais- taustaiset opiskelijat osallistuvat, ja niiden hallitseminen parantaa opiskelijoiden mahdollisuuksia tuottaa ymmärrettävää puhetta. Jari jatkaa, että hänen mielestään niitä ei ole opetettu riittävästi opiskelijoiden aiemmin käyttämissä opetusmateriaaleissa ja että niitä voi käsitellä nyt ammatillisessa koulutuksessa.

41) Mut sit tietinkin pitää muistaa myöskin, et maahanmuuttajille on paljon niinku sellaista tietynlaista puhesanastoa. Sitä on aika vaikee niinku synnyttää tavallaan. Sitä pitäis niinku pohtii hyvin paljon, et miten sä kerrot semmosia puhekielen ilmaisuja, jotka on älyttömän yleisiä vaikka vanhusten keskuudessa tai ihan kenen tahansa keskuudessa, mutta joita ei esiinny missään suomen kielen kirjassa. Joissa joita ei tavallaan opeteta. Ajatellaan vaikka tällainen perus ”niinku”-sanon käyttäminen, jota käytetään koko ajan. Niin ei missään opeteta, että laita aina väliin ”niinku”, koska se ei liity suomen kielioppiin

niinku mitenkään. Mutta silti ihminen jos ei käytä sitä, niin sen puhe on tavallaan vähän kangertelevaa. (Jari, ammatillinen opettaja)

Suomen kielen oppijalle puhekielen täytesanat kuten *niinku* voivat aiheuttaa hämmennystä ja vaikeuttaa puheen ymmärtämistä, kun kuulija ei ymmärrä, mitä puhuja niillä tarkoittaa. Mutta jos oppija ymmärtää, minkä funktion puhekielessä ne täyttävät ja miten suomen kielessä niitä käytetään, niin hänellä on edellytykset oppia käyttämään niitä itse. Jari kertoo, että jos esimerkiksi opiskelija ei käytä puheessaan *niinku*-sanaa, hänen puheensa voi kuulostaa äidinkielen suomen puhujan korvaan kangertevalta.

Sosiaali- ja terveystieteiden työssä olennaisessa roolissa on asiakkaiden kohtaaminen, ja näihin tilanteisiin kuuluu omanlaisensa kielirekisteri. Esimerkiksi vanhuspalvelujen asiakkaiden kanssa ei puhuta samalla tavalla kuin työkavereiden kanssa. Näitä tilanteita varten opiskelijoille opetettiin koulutuksissa kohteliasta puhuttelua ja kohteliain fraasien käyttöä puheessa.

42) Mut sitten asiakkaan kohtaamisessa tulee sitten enemmän sitä, että miten puhutaan, puhutellaan kohteliaasti, jos ollaan siellä vanhojen ihmisten kans tekemisissä. – – Sitten tietenkin tällaisia fraaseja, että miten eri tilanteissa voi niinku kohteliaasti kysyä, että haluatko vielä syödä vai haluatko mennä sänkyyn. (Pirjo, kielenopettaja)

Aineiston perusteella koulutuksissa oli otettu huomioon tarve kohteliaan kielirekisterin käyttämiselle, ja kielenopettaja opetti siihen liittyviä puhetapoja opiskelijoille. Ammatillinen opettaja Jari kuitenkin ilmaisi, että koulutuksissa voitaisiin hyödyntää kielenopettajan osaamista vielä enemmän käsittelemällä lisää puhekielen rakenteita oppitunneilla. Aikaisemmassa tutkimuksessa (Papinkivi 2016: 16) haastatellut S2-oppijat kuitenkin kokivat, että epäformaalisissa keskusteluissa käytettävän puhekielen oppii paremmin käytännön puhetilanteissa kuin oppitunnilla. Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelevien ulkomaalaistaustaisten kohdalla tämä pitää luultavasti myös paikkansa, mutta koulutuksen aikana kielenopettaja voi kiinnittää opiskelijoiden huomion siihen, mitä yleiskielestä poikkeavien kielirekisterien kielelliset piirteet ovat. Näin opettaja voi laajentaa opiskelijoiden kielellisiä resursseja ja lisätä heidän valmiuksiaan tunnistaa, millaisen kielirekisterin käyttöä eri tilanteissa odotetaan.

4.6 Ammatillinen puhekulttuuri

Kela ja Komppa tuovat tutkimuksessaan esille maahanmuuttajataustaisten sairaanhoitajien kokeman haasteen ammatillisen identiteetin kielellisessä ilmentämisessä. Tutkimusinformantit tuovat esille, että sairaanhoitajan työssä tulee vastaan tilanteita, joissa täytyisi osoittaa oma ammattitaito kielellisen ilmaisun varassa. (Kela – Komppa 2011) Omassa tutkimusaineistossani Taina kertoo, että koulutuksissa opettajat kasvattivat opiskelijoita hoiva-alan ja suomalaisen työelämän puhekulttuuriin.

Kun kielenopettaja oli läsnä oppitunnilla ja opettajat tekivät yhteistyötä samanaikaisopetuksessa, opiskelijat pääsivät havainnoimaan heidän toimivaa vuorovaikutustaan. Taina kuvailee, miten opettajat käyttivät opettaessaan avointa kommunikaatiota, jossa ilmaistaan omia tavoitteita ja tarpeita ja jossa otetaan etäisyyttä omiin tunteisiin:

43) Siinä myös samalla opettaa vuorovaikutusta, ammatillista vuorovaikutusta. Ja Suomessa toimimista, miten työelämässä toimitaan Suomessa. Se on tämmöstä eräänlaista kulttuurikasvatusta, mitä tehdään sen ammattiopettajan kanssa yhdessä. – – Me kannustetaan työntekijöitä (opettajia) siihen, että puhutaan avoimesti, mutta otetaan kuitenkin sellainen ammatillinen etäisyys. Nyt yritetään näyttää sitä, että esimerkiksi yhteistyö toimii, asioista puhutaan, että opiskelijat näkee koko ajan sen, että me ollaan sen ammattiopettajan kanssa puheessa siitä, että mitä tehdään, miten menee, missä tarvii apua. Että tulee sellainen käytäntö heillekin, että he näkee, että Suomessa tehdään näin. Eli ei niin että räjähdetään toisen naamalle, jos joku menikin huonosti, tai muuta. (Taina, kielenopettaja)

Useissa samanaikaisopetuksen hyötyjä esittelevissä kirjoituksissa mainitaan opettajien välisen vuorovaikutuksen opiskelijoille antama malli. Tutkimuksissa on havaittu, että samanaikaisopetusta hyödyntävissä kouluissa oppilaat ovat saaneet sosiaalisen mallin yhteistyöstä opettajia seuraamalla. Myöhemmin yhteistyön nähtiin lisääntyvän myös oppilaiden välisessä käyttäytymisessä, eli opiskelijat ovat jäljitelleet omassa toiminnassaan opettajien toimintatapoja (Scruggs ym. 2007; Thousand ym. 2006).

Bailey ym. (1992: 168) kirjoittavat, että samanaikaisopettajuus tarjoaa opiskelijoille myös mahdollisuuden kuulla kielenkäyttöä osana luonnollista vuoro-

vaikutusta. Samanaikaisopetuksessa opettajat viestivät keskenään spontaanisti, ilmaisevat eriäviä mielipiteitä ja pyytävät toisen huomiota. Tämä on opiskelijalle erittäin hyödyllistä, koska hän saa itselleen mallin siitä, miten näitä asioita ilmaistaan vieraalla kielellä. Tätä toimintamallia hän voi sitten jäljitellä tulevassa työelämässä.

Opettajat pyrkivät näyttämään tietoisesti mallia toimivasta vuorovaikutuksesta opiskelijoille keskinäisen yhteistyön kautta. Aineistosta ei kuitenkaan tule esille, että he olisivat erikseen opettaneet ammatillisen puhekulttuurin käytänteitä opiskelijoille. Yhdeksi Edupolin S2-prosessin opetustavoitteista (Söyrinki ym. 2015) mainitaan kuitenkin sosiaali- ja terveysalalle kuuluvan kohteliaan ja tilannekohtaisen puhutavan läpikäyminen opiskelijoiden kanssa. Sen tavoitteena on, että opiskelijat ymmärtävät, mikä työelämän vuorovaikutuksesta tekee toimivaa ja ammatillista, ja omaksuvat nämä käyttäytymismallit omaan toimintaansa.

5 Epäsuorat tuen muodot

Tässä tutkimuksessa epäsuoralla tuella tarkoitetaan sellaisia kielenopettajan läsnäolon ja toiminnan vaikutuksia, joista informantit kertoivat olevan hyötyä opiskelijoiden oppimiselle. Kutsun niitä epäsuoriksi tuen muodoiksi, koska kielenopettaja ei tietoisesti kohdistanut tätä tukea suoraan opiskelijoihin.

Epäsuoran tuen muotoja ovat seuraavat asiat: Kielenopettajan koettiin vaikuttavan luokkahuoneen ilmapiiriin myönteisesti. Lisäksi hän pystyi ohjaamaan ryhmää ja auttamaan opiskelijoita monella eri tavalla ammatillisen opettajan apuna. Ammatillinen opettaja pystyi myös samanaikaisopetuksessa oppimaan selkeämmän opetuskielen käyttöä kielenopettajalta, joka auttoi jatkossa opiskelijoita ymmärtämään hänen opetustaan paremmin.

Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa kerron siitä, mikä vaikutus oli kielenopettajalla ammatillisen opettajan apuna ryhmän ohjaamisessa. Toisessa alaluvussa käsittelen sitä, kuinka ammatillinen opettaja pystyi selkeyttämään omaa opetuskieltään ottamalla mallia kielenopettajasta. Kolmannessa alaluvussa kerron, mikä oli kielenopettajan rooli luokan ilmapiirin parantamisessa.

5.1 Apu ryhmän ohjaamisessa

Anna Rytivaaran (2012) mukaan opettajalla on luokkahuoneessa kaksi tehtävää: ryhmän ohjaaminen ja opettaminen. Yksi samanaikaisopetuksen etu on, että silloin opettaja voi keskittyä vain toiseen näistä tehtävistä kerrallaan. Toisen opettajan opettaessa, toinen opettaja voi esimerkiksi valvoa järjestystä luokkahuoneessa.

Kielenopettaja osallistui oman opetustehtävänsä lisäksi ryhmän ohjaamiseen ammatillisen opettajan kanssa. Ammatilliset opettajat kokivat tällaisen avun hyödylliseksi. Jari kertoo seuraavissa sitaateissa, mitä hän ajatteli kielenopettajan läsnäolosta luokassa:

44) Jos sä oot yksin opettamassa, niin sä joudut kuitenkin aika voimakkaasti keskittymään myös siihen sen kokonaisrakenteen niinku sujuvuuteen. Et jos siin on kaks ihmistä opettamassa, niin tokihan se vaikuttaa jossain määrin siihen, et sun omakin sellai tietynlainen rentoustila kasvaa siinä. Et sä pystyt niinku rennommin keskittyy niinku siihen sun opettamiseen. Sä pystyt pitään taukoja, jollon sä pystyt niinku kattomaan, et onks kaikki niinku yhtään kärryillä, mist puhutaan. Et se ei pelkästään mun mielestä se niinku suomen kielen opettajan paikalla oleminen, niin se ei missään tapauksessa mun mielestä pelkästään oo sitä, et hän hallitsee suomen kielen. Kyllä varmasti niinkun substanssiopettajakin sen suht koht hyvin hallitsee. Et vaikka siel olis kaks substanssiopettajaa, niin sekin niinku itsessään tois siihen ihan älyttömän paljon jo. (Jari, ammatillinen opettaja)

45) Se samaan aikaan se mahdollistaa sen, et sä pystyt organisoimaan, niinku toimiin ohjaajana siinä, mut samaan aikaan se suomen kielen opettaja pystyy koko ajan niinku käymään, kiertämään niitä ja kattoon, et ollaanks me oikeissa aihealueissa ja onks meil sanastoo. Riittääkö puhua ja riittääkö niinku käsitellä sitä asiaa. (Jari, ammatillinen opettaja)

Jari kertoo, että kun kielenopettaja oli läsnä luokassa, hän koki olonsa rennommaksi kuin yksin opettaessaan. Kielenopettaja pystyi ottamaan vastaan ryhmän opetusvastuun, jolloin ammatillisen opettajan oli mahdollista pitää hetki taukoa ja keskittyä muihin tehtäviin. Opettajat pystyivät näin jakamaan keskenään opetuksen kuormittavuutta toisen opettaessa ja toisen tehdessä muuta.

Kielenopettajan ollessa paikalla, opettajat pystyivät yhdessä arvioimaan opetustilanteen onnistumista. He pystyivät arvioimaan, olivatko he pysyneet opetuksessa

oikeassa aihealueessa vai oltiin opetustilanteessa ajauduttu sivuraiteille. He pystyivät lisäksi arvioimaan, olivatko kaikki opiskelijat pysyneet mukana opetuksessa ja ymmärtäneet, mitä piti tehdä. Opettajan ollessa luokassa yksin, hän joutuu itse miettimään näitä kysymyksiä samalla, kun hän opettaa. Samanaikaisopetus mahdollisti tältä osin joustavan työnjaon, jossa toisen opettaessa toinen seuraa opiskelijoita.

Jari kertoo (kuten Mirka aikaisemmassa sitaatissa 2), että ammatillisella opettajallakin on suomen kielen osaamista äidinkielenä puhujana. Hänen mielestään toisen ammatillisen opettajan läsnäolo luokassa auttaisi häntä yhtä hyvin, eikä ryhmän ohjaamisen apuna tarvittaisi välttämättä kielenopettajaa. Jari tuo kuitenkin esille sitaatissa 45, että hänen mielestään kielenopettajan ammattitaidosta on samanaikaisopetuksessa muuta hyötyä. Kielenopettaja pystyy arvioimaan opiskelijoiden kielitaidon tasoa ja kuinka riittävä se opetettavan asian käsittelyyn. Molemmat opettajat voivat hyödyntää tätä tietoa opetusta suunnitellessaan.

Vygotskin mukaan kielen oppiminen perustuu pohjimmiltaan jäljittelylle. (Vygotski 1982 [1931]: 185) Opiskelijat kykenisivät jäljittelemään myös samanaikaisopetuksessa toimivaa opettajaa, joka ei olisi kielenopettaja mutta joka olisi suomen äidinkielen puhuja. Kielenopettalla on tosin kielitietoa, jonka avulla hän kykenee tuottamaan opiskelijoiden taitotasoon sopivaa kielisyötettä. Kielenopettaja osaa siis antaa suomen kielessä opiskelijoille oppimisen oikea-aikaista tukea, mikä olisi heidän oppimisensa kannalta parempi.

Kielenopettaja Pirjo kertoo, että ammatillisen opettajan opettaessa hän liikkuu luokassa ja seuraa, millaisia muistiinpanoja opiskelijat saavat tehdyksi. Samalla hän varmistaa, ovatko opiskelijat ymmärtäneet asian, joka on äsken opetettu.

46) Ja sitten jos on se substanssioppe äänessä, niin mä saatan sitten liikkua siellä luokassa ja seurailla näitä opiskelijoita, että minkälaisia muistiinpanoja he saa tehtyä, ja niinku sillai pitää silmällä, että pysyykö porukka kärryillä mukana. (Pirjo, kielenopettaja)

Tarvittaessa Pirjo antaa henkilökohtaista ohjausta opiskelijalle.

47) Kyllä se on joskus ihan sitäkin, että ihan siinä vieressä istun, että ymmärrätkö sä nyt tämän. Ihan yhen tai kahen opiskelijan kans siinä saatan yrittää jotakin asiaa avata. (Pirjo, kielenopettaja)

Ammatillinen opettaja Maarit kertoo, että hän voi Pirjon kanssa yhdessä auttaa opiskelijoita, kun he tekevät ryhmätöitä.

48) Ja tota jos tehdään ihan ryhmätöitäkin, niin silloin meitä on kaks opettajaa siel kiertämässä, ja me molemmat voidaan auttaa niissä ryhmätöiden tekemisessä. Et semmostkin ihan käytännön apuu siitä (kielenopettajasta) on. (Maarit, ammatillinen opettaja)

Roosa Laaksosen kandidaatintutkielmassaan (2015: 9–10) haastattelema kielenopettaja kertoo, että kun luokassa oli läsnä hänen lisäksi erityisopettaja, opiskelijat pystyivät saamaan henkilökohtaisempaa opetusta. Opettaja kertoo havainneensa, että tämän ansiosta opiskelijat oppivat paremmin.

Sitaateissani opettajat kertovat, että samanaikaisopetus mahdollisti Laaksosen esille tuoman henkilökohtaisemman opetuksen. Toisen opettajan opettaessa toinen opettaja pystyi kiertämään luokassa ja ohjaamaan apua tarvitsevia opiskelijoita. Opettajat pystyivät myös yhdessä auttamaan opiskelijoita esimerkiksi tehtävien tekemisessä. Näin opettajat pystyivät joustavammin antamaan opiskelijoille oppimisen oikea-aikaista tukea.

Molemmat opettajat jakoivat yhdessä vastuun sekä opettamisesta että ryhmän ohjaamisesta, joten heidän yhteistyönsä on luokiteltavissa tiimiopetukseksi (Saloviita 2016b). Tiimiopetuksessa opettajat ottavat tehtäviä itselleen nopeasti ja joustavasti tarpeen ilmetessä, ja heillä on lupa tulla väliin ja täydentää toistensa toimintaa koska tahansa.

Tällaista joustavaa vuoronvaihtoa tapahtui haastateltavien kertomusten mukaan koulutuksen aikana. Toisen opettajan ottaessa opetusvastuun toinen opettaja siirtyi luontevasti seuraamaan opiskelijoiden pärjäämistä ja oppitunnin kulkua. Tarpeen mukaan hän lähti antamaan opiskelijalle henkilökohtaista opetusta.

5.2 Opetuskielen selkeyttäminen

Tehdessään yhteistyötä kielenopettajan kanssa oppitunneilla ammatillinen opettaja alkoi kiinnittää enemmän huomiota käyttämäänsä kieleen ja muuttamaan sitä

tietoisesti opiskelijoille ymmärrettävämmäksi. Kielenopettaja Taina kertoo, miten ammatilliset opettajat olivat oppineet välttämään puheessa ja opetusmateriaaleissa esimerkiksi lauseenvastikkeita:

49) Ja myös ammattiopettaja sitten oppii tunnistamaan niitä vaikeita lauseenvastikkeita esimerkiksi. Että ei enää käytä puheessa eikä niissä materiaaleissa tosi hankalia rakenteita, koska tietää, että opiskelijat ei välttämättä sitten ymmärrä tai menee sekaisin. Että turhaan niinku sillä hankalalla kapula-kielellä sekoittaa sitä opiskelijaa, kun sitä voi ihan selkeellä suomen kielellä myös kertoa ne samat asiat. (Taina, kielenopettaja)

Ammatillinen opettaja Mirka kertoo, miten hän oli oppinut opettamaan selkeämmällä suomen kielellä. Hän kertoo puhuvansa nyt hitaammin opettaessaan ja välttävänsä murre sanojen käyttöä. Hän näkee selkokielen puhumisen taitona, jota hän on oppinut kielenopettajalta ja jota hän nyt osaa käyttää itsenäisesti.

50) Voimakkaammin on vielä niinku kiinnittänyt huomiota siihen omaan puheeseen ja siihen omaan ulosantiin. On oppinut itsekin enemmän niinku sitä selkosuomen tuottamista. Niinku tietyllä tapaa. On osannut ja niinku uskaltanut rauhoittaa sen puheenkin. Sen puheen kulku ei ole niin nopeaa, vaan tietoisesti vielä yrittää niinku hidastaa sitä, jotta ei tulis liian nopeasti sanottua asioita. (Mirka, ammatillinen opettaja)

51) No, kyllä pyrin käyttään semmosta aika selkeää suomea. Yritän käyttää mahdollisimman puhdasta suomen kieltä, että vältän niinku vähän niitä murre sanoja ja semmosia. Mulla on itselläni on aika vahva toi Kaakkois-Suomen murre. Niin sitä oon niinku tietosesti yrittänyt välttää. (Mirka, ammatillinen opettaja)

Myös kaksi opiskelijaa mainitsee, että he pystyivät ymmärtämään ammatillista opettajaa. Toinen heistä kertoo myös siitä, miten tärkeää selkeä kieli opiskelijoille on.

52) Ne puhuu selkeää kieltä. Aina pitää puhuu selkeä kieltä, että voimme ymmärtää. Kun hän (ammatillinen opettaja) puhuu, melkein kaikki ymmärtää. (#1, opiskelija)

53) Mutta molemmat (opettajat) on hyvä. Kun opettajat on paikalla, se on meidän hyvä, koska he selittää. Molemmat on hyvä. (#3, opiskelija)

Aineiston perusteella näyttää siltä, että ammatilliset opettajat ovat oppineet selkokielen käyttöä kielenopettajien opetuksesta. Kielenopettajat eivät kuitenkaan aineistossa puhu siitä, että he olisivat tietoisesti ottaneet aineenopettajille selkokieltä. Sen sijaan ammatilliset opettajat ovat itse ottaneet kielenopettajalta vaikutteita ja soveltaneet niitä omaan opettamiseensa. Kielenopettajan interventiot sanojen ja muiden kielenpiirteiden selittämiseksi opiskelijoille ovat vaikuttaneet välillisesti myös aineenopettajien taitoon opettaa selkeämmällä kielellä.

Seuraavassa sitaatissa Jari kertoo, että kielenopettaja voi selventää oppitunnilla käytettyä kieltä ja löytää opetuskielestä vaikeita kohtia maahanmuuttajille.

54) Ja sit aatellaan se, et miten se vaikutus, et se on niinku suomen kielen opettaja. No tietenkin se, et hän pystyy selventää selkeästi niinku sitä kieltä myös siellä ja voi löytää niitä ongelmakohtia, mitkä on tietyllä tapaa samat kaikilla maahanmuuttajilla. (Jari, ammatillinen opettaja)

Anna Rytivaara (2012) kirjoittaa, että ammatillinen oppiminen on samanaikais-opetuksen myötä mahdollista, koska luokkahuoneessa opettaja ei voi ikinä piilottaa toimintaansa toiselta samanaikaisopetukseen osallistuvalla opettajalta. Hän on joka hetki läsnä opetustilanteessa toiselle opettajalle, joka voi tehdä havaintoja hänen opetuksestaan ja oppia niistä. Timo Saloviidan (2016b: 23–24) mukaan erityisesti tiimiopetukseen kuuluva opettajien läheinen yhteistyö mahdollistaa ammatillisen oppimisen paremmin kuin muissa samanaikaisopetuksen työtavoissa.

Sosiokulttuurisen teorian käsittein ammatilliset opettajat ovat ottaneet vastaan oppimisen oikea-aikaista tukea kielenopettajalta, vaikka kielenopettaja on ensisijaisesti kohdistanut opetuksensa opiskelijoille. Kielenopettaja on tehnyt interventionsa reaktiona opiskelijan tarpeeseen, joka on seurannut jostakin ammatillisen opettajan tekemästä valinnasta. Interventio on kiinnittänyt ammatillisen opettajan huomion omaan opetukseensa, ja hän on voinut nähdä, miten jokin hänen käyttämänsä kielenpiirre oli vaikeuttanut opiskelijoiden ymmärtämistä. Hän on voinut jatkossa keskittyä omassa kielenkäytössään tähän piirteeseen, ja oppia käyttämään itsenäisesti tältä osin selkeämpää kieltä.

Oppimisen oikea-aikaisessa tuessa periaatteena on asiantuntijan ja opettelevan yhteistyö. Ammatillinen opettaja on vastaanottavainen ottamaan kielenopettajalta

vaikutteita, koska he ovat molemmat yhdessä vastuussa oppitunnin pitämisestä. Heillä on yhteinen jaettu rooli ryhmän opettajina samanaikaisopettajuuden kautta, ja heillä on yhteisesti sovitun työtavan mukaan mahdollisuus oppia toisiltaan.

Oppiminen samanaikaisopettajuudessa ei tapahtunut kuitenkaan yksisuuntaisesti vain kielenopettajalta ammatilliselle opettajalle. Kielenopettaja Pirjo kertoo, miten opettajien työtapaan kuului miettiä yhdessä sanojen selityksiä, koska ammatillisella opettajalla on omaa asiantuntemusta, jota kielenopettajalla ei ole. Oppiminen oli siis tiimiopetuksen periaatteiden mukaisesti molemminpuolista.

55) Yritetään yhdessä miettiä, että miten tän vois sanoa eri tavalla, tai voiko tän näyttää kuvana. Tai sit se, että se substanssiopettaja voi kertoa niistä työvälineistä tarkemmin, että vaikka mitä niillä tehdään. Että milloin niitä tarvitaan ja kun tulee vaikka sitä työvälinesanastoa niin. Mä kun en ole tuon alan ihmisiä, niin mulla tulee rajat vastaan siinä, että näitä sairaalan tai hoitolaitosten välineitä käytetään ihan siellä arjessa. Siinä on sitten tultu apuun puolin ja toisin. (Pirjo, kielenopettaja)

5.3 Ilmapiirin parantaminen

Sekä opettajat että opiskelijat kertovat aineistossa, että kielenopettajan läsnäololla ja toiminnalla on positiivinen vaikutus ilmapiiriin oppitunnilla. Erityisesti ammatilliset opettajat tuovat esille sitä, että toimiva ja hyväntuulinen vuorovaikutus opettajien välillä kevensi ilmapiiriä luokahuoneessa.

Jari kertoo seuraavassa sitaatissa kokoavasti, mitä vaikutusta hänen mielestään samanaikaisopetuksella kielenopettajan kanssa on koulutukselle:

56) Jos ajatellaan niinku sillai, et samanaikaisopetetaan – – kyllähän se niinku kokonaisuutena tuo tietyn semmosen vuorovaikutteisuuden jo siihen niinku hommaan. Toinen pystyy tarkkailemaan välillä, toinen pystyy opettamaan, toinen pystyy keskeyttään sitä ja katotaan käsitteitä tarkemmin. – – Se ei pelkästään muutu niinku se kielen selventäminen, vaan tietyl tavalla se muuttuu koko sen opetuksen rytmitys. Se vuorovaikutus ehkä lisääntyy siinä, et siel ei oo yksi aikuinen opettamassa, vaan että siel on niinku kaks aikuista. Ja totta kai myöskin se sit että jos on kaks aikuista, niin pystytään tekemään myös erityyppisesti niinku tämmöst ryhmätoimintaa. Silleen et pystytään niinku saamaan se kaks kertaa tehokkaammin toimimaan se homma. (Jari, ammatillinen opettaja)

Hänen mukaansa ryhmän ohjaamisessa auttamisen ja kielen selventämisen (joita käsiteltiin edellisissä alaluvuissa) lisäksi kielenopettajan osallistuminen lisää vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Hän kertoo, että kun opettajia on kaksi, he voivat ohjata opiskelijoita ryhmänä eri tavalla kuin yksi opettaja pystyisi. Hän selventää toisessa kohtaa haastattelua, mitä hän tällä tarkoittaa:

57) Se tekee semmosen tietynlaisen rentouden siihen. Ja se myös vaikuttaa siihen, että kun kaks opettajaa tavallaan juttelee tunnil keskenänsä. Ehkä heittää vitsiä, jos on hyvä vuorovaikutus, niinkun nyt esimerkiksi meidän työpaikal tääl on. Niin se myös rentouttaa opiskelijoita. Se niinkun rohkaisee heitä puhumaan, osallistumaan. Koska siit hävii se semmonen yhden opettajan vanhanaikainen auktoriteettimalli tavallaan sitä kautta. (Jari, ammatillinen opettaja)

Luokan edessä opettajat keskustelivat ja käyttivät huumoria keskenään. Jari jatkaa, että tämän seurauksena yhden opettajan auktoriteetin malli jää opetuksesta pois. Opiskelijoille välittyvä opetustilanne on perinteistä mallia rennompia ja vapautuneempia, kun ryhmää ohjaavan kahden opettajan välillä on vuorovaikutusta. Se myös rentouttaa opiskelijoita ja rohkaisee heitäkin kommunikoimaan.

Toisessa toimipisteessä opettava Maarit kertoo myös opettajien välisestä vuorovaikutuksesta, huumorista ja niiden vaikutuksesta koko ryhmän tunnelmaan.

58) Sit siinä tulee semmosta ihan hyvää niinku kanssakäymistä ja huumoria, joka pitää sitä tunnelmaakin yllä siellä luokassa, ja mä huomaan, että mä en ehkä väsy niin nopeasti, kun mä saatan. (Maarit, ammatillinen opettaja)

Hän ottaa esille sen, että tällä oli positiivinen vaikutus hänen jaksamiseensa. Mahdollisuus opettaa toisen opettajan kanssa ja hyvä henki luokassa pitivät hänet vireämpänä luokan edessä.

Mirka taas kertoo havainneensa, että kielenopettajan läsnäolo rohkaisee opiskelijoita tuntiaktiivisuuteen. Mirka kertoo sitaateissa 59 ja 60 havainnostaan, että opiskelijat kysyvät rohkeammin, mitä sanat tarkoittavat silloin, kun kielenopettaja on paikalla. Tällöin he siis voivat ilmaista rohkeammin sen, etteivät ole ymmärtäneet opetusta kuin silloin, kun heitä opettaa vain ammatillinen opettaja.

59) Opiskelijoilla on ainakin sellanen tietynlainen turva. Turvallinen olo tavallaan siihen, että suomen kielen opettaja löytyy siitä luokasta. Koska he sitten ehkä rohkeammin vielä kysyvät niistä sanoista eri tavalla, jos minä oon vaan yksin siellä luokassa opettamassa. Sillon kun suomen kielen opettajakin on, he aktiivisemmin aina kysyvät jostain sanoista, mitä he eivät välttämättä ymmärrä. Niin he selkeästi kyllä niinku aktiivisesti käyttää suomen kielen opettajan niinku ammattitaitoo hyväkseen. (Mirka, ammatillinen opettaja)

60) Kyllä he toki kysyvät sitten multakin, jos tulee sellaisia asioita. – – Jotain sanoja, niitten merkityksiä. (Mirka, ammatillinen opettaja)

Opiskelijat voivat luottaa, että kielenopettaja pystyy auttamaan heitä ammattitaidollaan, jos oppitunnin aikana tulee ongelmia kielen kanssa. Kun kielenopettaja oli paikalla, opiskelijat olivat luokassa aktiivisempia, kun he pyysivät useammin opettajia selittämään sanoja heille. Kielenopettaja Pirjo kertoo, että hän rohkaisee opiskelijoita tietoisesti tekemään näin:

61) Se on musta ihan varmasti yks tärkein asia, että pystys tarttumaan siihen, että kun opiskelijalla on joku oma näkökulma siihen, että voisko se toimia näin. Tai mitä tää oikein on, kun mä en ihan ymmärrä. Siis se, että rohkasis opiskelijoita avaamaan suunsa ja puhumaan. Se, mitä opettaja aina uudestaan saarnaa, että jos et kysy niin en voi tietää, että et ymmärrä. (Pirjo, kielenopettaja)

Pirjo ottaa myös esiin sen, että hyvä ryhmähenki vaikuttaa opiskelijoiden tuntiaktiivisuuteen. Heidän on helpompi kysyä asioista, joita he eivät ymmärrä, kun he voivat luottaa kurssikavereihinsa.

62) Että se kurssin tai koulutuksen alussa ryhmäytyminen on hirveen tärkeätä. Että tulis sellanen ryhmähenki, että siellä uskaltaa kysyä, jos ei ymmärrä, ja tavallaan ne kurssikaveritkin auttais ja tukis toisiaan, kun siellä samankielisiä on ainakin joissakin kieliryhmissä. Että siinä pystyis omallakin kielellä selittää, jos joku sana on hankala, niin se niitä heikompia opiskelijoita auttaa sitte. (Pirjo, kielenopettaja)

Mirka kertoi, että opiskelijat tuntevat olonsa turvalliseksi, kun kielenopettaja on luokassa. Pirjo taas kertoi, että kielenopettaja voi aktiivisesti rohkaista opiskelijoita puhumaan. Kielenopettajan läsnäololla oli siis heidän kertomansa mukaan selvä vaikutus ryhmän ilmapiiriin. Tunnelma luokassa oli vähemmän jännittynyt, kun

opiskelijat tiesivät saavansa tukea suomen kielen käytössä ja ymmärtämisessä. Virheiden pelko pääsi vaikuttamaan vähemmän, ja opiskelijat uskalsivat olla aktiivisempia.

Opettajien kertomissa ajatuksissa on todennäköisesti kyse samanlaisesta sosiaalisen mallin vaikutuksesta, mikä samanaikaisopetuksesta on havaittu aikaisemmassa tutkimuksessa (Scruggs ym. 2007; Thousand ym. 2006). Opiskelijat tekevät luokassa havaintoja opettajien välisestä avoimesta vuorovaikutuksesta ja pystyivät oppimaan siitä. Tämä saattaa olla tekijä, joka toi luokkaan rentoutta, josta ammatillisen opettajat kertovat. Opiskelijat pystyivät osallistumaan opiskeluun luokassa rennommin, kun he olivat nähneet opettajien välistä avointa vuorovaikutusta.

Eräs opiskelijoista kuvailee haastattelussa opiskelijoiden näkökulman samaan asiaan:

63) Hän (kielenopettaja) huomioi, kuka tarvitsee eniten apua. Ja sitten hän auttaa meitä, jos me yrittää kuuntele hänet ja kysymään, voimme oppii paljon. (#2, opiskelija)

Hänen mukaansa opiskelijat kokevat, että kielenopettaja auttaa heitä aktiivisesti. He tiedostavat, että he voivat saada opettajalta tukea kielen ymmärtämisessä.

Sama opiskelija kertoo, että hänen oppimistaan helpotti, kun kielenopettaja yrittää aktiivisesti ymmärtää häntä. Vaikka hän puhuisikin väärin, opettaja kuuntelee kärsivällisesti ja pitää katsekontaktin.

64) Jos sä puhuu väärä suomeksi, niin hän yrittää ymmärtää, mitä sinä tarkoita. Ja hän kuuntele tarkkaan. Ja hän katsoo suhun, mitä sinä haluat sanoa, vaikka sinä sanoo väärin. (#2, opiskelija)

Kielenopettajan vastaanottavaisuus helpotti opiskelijan oppimista, kun tämä koki, että hänellä oli mahdollisuus tulla ymmärretyksi. Arvatenkin tämä lisäsi opiskelijan rohkeutta osallistua aktiivisesti tunnille.

Myös muut haastatteleman opiskelijat ottavat esille sitä, miten heillä ja opettajilla oli onnistunutta kommunikaatiota:

65) Tuntuu, että Taina tai vaikka muu opettaja, ne ovat hyviä ja asiantuntijat. Eli ne toimittaa hyvin tietoja opiskelijalle. – – Ymmärtää hyvin opiskelijat. Vaikka ennenku koska opiskelija tällä tasolla, ei voi toimittaa hyvin kysymys. Eli se tulee niinku iso rooli opettajalta, että he ymmärtää, mitä opiskelija tarkoittaa. (#8, opiskelija)

66) Aina opettajat tulee puhuun meille, ja me ymmärrä hyvin. – – Eikä he ajattele, että me ymmärrä hyvin ja tee omaa tehtävää hyvin. (#9, opiskelija)

Sitaatissa 65 opiskelija kertoo, että opettajat ymmärtävät hyvin opiskelijoiden kysymyksiä kielitaidon puutteista huolimatta. Tämä auttaa hänen mielestään opiskelijoita oppimaan suomea, kun heidän on helppo esittää heitä kysymyksiä ja he voivat luottaa tulevansa ymmärretyiksi. Sitaatissa 70 toinen opiskelija taas kertoo, että opettajat ovat tietoisia opiskelijoiden kielitaidon puutteesta ja ottavat sen huomioon kaikessa opetuksessaan.

Eräs opiskelija kertoo, että kielenopettajan positiivisuus auttaa häntä suomen oppimisessa:

67) Se vain, että hän on positiivinen. Ja se on tärkeää, kun opiskelet positiivisesti. Sitten sen ymmärrät paremmin. (#4, opiskelija)

Hän mainitsee sekä opettajan positiivisuuden että opiskelun positiivisuuden. Hänen mukaansa opetusta on helpompi ymmärtää, kun luokan ilmapiiri on myönteinen.

68) Meillä on melkein kuusitoista opiskelijaa. Jos yksi opettaja on kiire, toinen minä kysyn: ”Mikä sana? Mikä se oli?” Jos hän selittää, ja minä en ymmärrä, hän sanoo: ”Suomen kielen opettaja on tässä. Kysy, jos sinä et ymmärrä vielä.” (#3, opiskelija)

Opiskelija #3 kertoo siitä, miten hyvin koulutuksessa opettajien yhteistyö toimii. Toinen opettaja osaa heti turvautua toisen opettajan apuun, jos hän ei osaa itse.

Opiskelijat tuovat esille sitä, miten tärkeäksi he kokevat kielenopettajan myönteisyyden ja vastaanottavaisuuden. He kertovat siitä, että he näkevät sen auttavan olennaisesti heidän oppimistaan.

6 Pohdintaa

6.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen keskeisin tulos oli se, että ulkomaalaistaustaiset opiskelijat kokivat saavansa kielenopettajalta tukea opetuksen ymmärtämiseen. Aineiston analyysissä tuli ilmi, että opiskelijoiden mielestä eniten apua oli siitä, kun kielenopettaja auttoi heitä selittämällä ammatillisen opettajan käyttämiä uusia ja vaikeiksi koettuja sanoja. Tämä oli hyödyllistä, koska silloin heidän oli helpompi seurata opetusta jatkossa.

Päätuloksen lisäksi aineistosta nousi esiin seuraavia asioita: Opiskelijat kokivat oppineensa monipuolisesti ammatillisen kielenkäytön taitoja harjoittelujaksoja ja tulevaa työelämää varten. Kielenopettaja oli opettanut heille muun muassa ammattisanoja, ammattikieleen liittyvää kielioppia, opiskelutaitoja, kirjoittamista ja työelämässä tarvittavia suullisen viestinnän taitoja.

Haastattelusta ilmeni, että opiskelijat kokivat kielenopettajan osallistumisen ammatilliseen opetukseen hyödylliseksi muutenkin kuin suomen kielen opettamisen kannalta. Kielenopettaja auttoi ammatillista opettajaa ohjaamalla ryhmää yhdessä hänen kanssaan, osoittamalla hänelle selkeämmän kielen käytön hyötyjä sekä vaikuttamalla positiivisesti ryhmän ilmapiiriin.

Haastateltujen kielenopettajien mukaan, kun he olivat mukana oppitunnilla, he pystyivät havainnoimaan opetustilannetta ammatillisen opettajan opettaessa. Kielenopettaja arvioi, miten hyvin opiskelijat seurasivat opetusta, kun ammatillinen opettaja opetti. Jos kielenopettaja havaitsi, että tapahtui jokin katkos ymmärtämisessä opiskelijoiden ja ammatillisen opettajan välillä, hän lähti etsimään siihen ratkaisua. Hän saattoi kirjoittaa taululle jonkin ammatillisen opettajan käyttämän sanan, jota ei oltu käyty koulutuksessa aikaisemmin läpi tai jota opiskelijat eivät näyttäneet muuten ymmärtävän. Joskus kielenopettaja saattoi pysäyttää ammatillisen opettajan opetuksen ja selittää vieraan sanan sanallisesti. Samalla hän pyrki viestittämään ammatilliselle opettajalle, mikä hänen opetuksessaan oli jäänyt opiskelijoilta ymmärtämättä ja mikä opetuksen keskeyttämisen syynä oli. Opettajat pystyivät sitten miettimään yhdessä, miten selittää sana, ja hyödyntää kumpikin omaa asiantuntemustaan ongelman

ratkaisemiseksi.

Ammatillisten opettajien mukaan kielenopettajan interventiot sanojen selittämiseksi olivat vaikuttaneet myös heihin. Intervention jälkeen ammatillinen opettaja pystyi tekemään havaintoja omasta kielenkäytöstään opettamisessa ja kiinnittämään huomiota, mikä siinä voisi olla vaikeasti ymmärrettävää ulkomaalais-taustaisille opiskelijoille. Siten hän pystyi jatkossa muuttamaan sitä helpommin ymmärrettäväksi opiskelijoille. Esimerkiksi ammatilliset opettajat eivät enää olleet käyttäneet puheessaan tai oppimateriaaleissa lauseenvastikkeita, kun he olivat havainneet, että ne olivat ulkomaalaistaustaisille opiskelijoille vaikeasti ymmärrettäviä. Ammatilliset opettajat kertoivat, että he olivat alkaneet puhua hitaammin ja yleiskielisemmin opettaessaan. He olivat ottaneet kielenopettajilta oma-aloitteisesti vaikutteita, koska he halusivat kehittää omaa taitoaan opettaa ja ottaa siinä huomioon opiskelijoiden kielitaito. Opettajat olivat oppineet myös toinen toisiltaan, kun kielenopettajat kertoivat oppineensa ymmärtämään hoiva-alan käsitteitä.

Ammatilliset opettajat kokivat myös kielenopettajan avun ryhmän ohjaamisessa erityisen hyödylliseksi. Kun opettajat silloin pystyivät jakamaan opetusvastuuta, he pystyivät kokemaan olonsa rennommaksi opetustilanteessa. Kun kielenopettaja alkoi opettaa, he saivat mahdollisuuden lyhyeen taukoon opettamisesta ja keskittyä ryhmän ohjaamiseen tai johonkin muuhun tehtävään. Kielenopettaja ja ammatillinen opettaja pystyivät molemmat arvioimaan, miten hyvin opetustilanne oli onnistunut. He pystyivät miettimään sitä, olivatko he pysyneet oikeassa aihealueessa ja olivatko kaikki opiskelijat pysyneet oppitunnilla mukana. Lisäksi oppitunnilla kielenopettaja pystyi henkilökohtaisesti auttamaan opiskelijoita esimerkiksi tehtävien tekemisessä tai kieleen liittyvissä ongelmissa.

Haastatteluissa kerrottiin, että kielenopettajan läsnäolosta seurasi se, että opettajien välinen toimiva vuorovaikutus kevensi luokan ilmapiiriä kurssilla. Opetustilanne oli kaikille rennompi ja vapautuneempi, kun opettajat juttelivat tunnilla keskenään ja käyttivät huumoria. Opiskelijat kokivat olonsa rentoutuneemmaksi ja että heillä oli lupa kommunikoida, kun opetustilanne oli tasa-arvoisempi ilman perinteistä yhden opettajan auktoriteettimallia. Ammatilliset opettajat kokivat olonsa samoin rennommaksi, kun he kokivat vuorovaikutuksen toisen opettajan kanssa toimivana.

Haastatteluissa kerrottiin, että opiskelijat olivat aktiivisempia, kun kielenopettaja

oli paikalla. Opiskelijat pystyivät silloin rohkeammin kysymään ja ilmaisemaan sen, etteivät ymmärtäneet jotakin opetuksessa, kuin silloin, kun vain ammatillinen opettaja oli paikalla. Opiskelijat pystyivät luottamaan siihen, että kielenopettaja pystyi auttamaan heitä asioiden selittämisessä. Lisäksi kielenopettajat olivat tietoisia opiskelijoiden kielitaidon puutteista ja osasivat ottaa ne huomioon, kun he puhuivat opiskelijoiden kanssa. Tämän seurauksena opiskelijat olivat oppitunnilla aktiivisempia. Opettaja kuunteli kärsivällisesti opiskelijan kysymyksiä ja osasi ymmärtää niitä. Tällöin opiskelijat pelkäävät virheitä vähemmän, kun he tietävät saavansa kielenopettajalta tukea. Opiskelijat näkivät, että opettajien välillä oli hyvää vuorovaikutusta, ja ottivat siitä mallia.

Kielenopettajat kertoivat haastattelussa, että he valmensivat opiskelijoita käyttämään sosiaali- ja terveysalalla tarvittavaa ammattisanastoa. He kertoivat opiskelijoille, mitä sanat tarkoittavat ja miten niitä voisi käyttää lauseissa oikeassa asiayhteydessä. He opettivat opiskelijoita käyttämään tärkeimpiä alan kielessä tarvittavia kieliopillisia rakenteita. Oppitunneilla käsiteltäviä asioita oli suunniteltu etukäteen, mutta niitä nousi esiin myös oppituntien aikana ilmenneistä ongelmatilanteista. Opettajat saattoivat esimerkiksi huomata, ettei opiskelija hallinnut jotain tärkeää kielioppirakennetta tai että heillä oli ongelmia luetun ymmärtämisessä. Koulutuksissa opetettiin myös kirjoittamaan ja analysoimaan alalla tarvittavia tekstilajeja kuten raportteja. Opetettiin myös kohteliasta puhuttelua ja kohteliiden fraasien käyttöä sekä yleisiä hoiva-alan ja suomalaisen työelämän puhekulttuurin pelisääntöjä.

Taina tiivistää sitaateissa 69 ja 70, mikä kielenopettajan rooli oli ammatillisen kielitaidon opetuksessa.

69) Eli hän (ammatillinen opettaja) niinku tuo sen asian siihen. Mä tuon sitten sen, miten se asia toimii, miten se asia kielennetään. Niinku miten se toimii vuorovaikutuksessa asiakkaan ja muiden, henkilökunnan, kanssa. (Taina, kielenopettaja)

70) Se tuo ammattiopettajalle niinku toiset kädet siihen, ja silmät. Sinänsä, että jos tehdään tehtäviä, siinä on joku, joka opettaa sitä substanssia. Miten se asia menee. Sit siin on toinen, joka voi vähän kattoo, miten se kielellisesti toimii se sama asia. (Taina, kielenopettaja)

Opettajat kävivät yhdessä opiskelijoiden kanssa läpi kielenkäyttötilanteita, joita työelämässä voi tulla vastaan. Yksi esimerkki tällaisista oli raporttien kirjoittaminen, joista kielenopettaja Pirjo kertoi sitaatissa 38. Opetuksessa ei aina lähdetty ensin kielenkäyttötilanteesta vaan kielen piirteestä ja pohdittiin yhdessä opiskelijoiden kanssa, missä yhteyksissä se voisi tulla esille työpaikalla.

6.2 Teoreettisen viitekehyksen tarkastelua

Tutkimusaineistoni perusteella Edupolissa käytetty samanaikaisopetus vastaa tiimiopetuksen työtapaa niin kuin se kuvaillaan Saloviidan artikkelissa (2016b). Kielenopettajalla oli lupa tulla väliin ja täydentää ammatillisen opettajan opetusta koska tahansa esimerkiksi selittämällä opiskelijoille vieraan sanan, jota ammatillinen opettaja käytti. Opetuksen analysointi tiimiopetuksena oli siis tarkoituksenmukaista.

Sosiokulttuurinen teoria kuvaa, että kielenoppiminen on sosiaalista toimintaa, ja oppimistilanteet tutkittavien koulutusten oppitunneilla olivat sitä hyvin selkeästi. Sosiokulttuurinen teoria oli käyttökelpoinen tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä, koska se antoi välineitä ilmiön ymmärtämiseen. Teorian suhteen minua kiinnosti erityisesti se, miten opettajat osasivat tunnistaa lähikehityksen vyöhykkeen opiskelijoissa ja hyödyntää sitä opiskelijoiden auttamisessa. Opetuksen ennakko-suunnittelu valmisti opettajia tähän, kun ammatillinen opettaja ja kielenopettaja yhdessä keksivät keinoja ottaa toistensa opetusalat haltuun. Näin he pystyivät yhdessä paremmin yhdistämään suomen kielen asiasisällön ammattialan asiasisältöön.

Haastattelujen perusteella samanaikaisopetuksen käyttäminen paransi merkittävästi ammatillisen opettajan ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta kurssilla. Se siis vaikutti suoraan sosiokulttuurisen teorian mukaiseen oppimiseen oppitunneilla. Ilman samanaikaisopetusta ammatillinen opettaja ei välttämättä onnistu antamaan kaikille opiskelijoille tarvittavaa oppimisen oikea-aikaista tukea, koska heiltä voi jäädä asioita ymmärtämättä. Tämä ei ole opiskelijoiden eikä oppilaitoksen intressien mukaista.

Anna Rytivaara (2012) kirjoittaa artikkelissaan, että opettaja voi kokea samanaikaisopetuksessa toisen opettajan huomion kohteena olemisen haasteellisenä. Tutkimusaineistossani opettajat eivät ottaneet esille tällaisia tuntemuksia oman työnsä

jakamisesta toisen opettajan kanssa. Pikemminkin ammatilliset opettajat toivat esille sitä, miten tyytyväisiä kielenopettajan läsnäoloon oltiin kaikin puolin. Sitaatissa 71 Maarit kertoo, että hänen mielestään ilman kielenopettajaa opiskelijoiden mahdollisuudet läpäistä koulutus olisivat pienet.

71) Nyt on tämmönen maahanmuuttajalähihoitajaryhmä, ja tota. En mä tiedä, miten hyvin ne tulee pärjäämään seuraavasta tosi, tosi raskaasta jaksosta, mis on niinku anatomiaa ja fysiologiaa, tenttejä, lääkehoitoo, lääkelaskuja ja kaiken maailman juttuja, että. Mut sitten mua jotenkin ihan hirveesti helpottaa, et se suomen opettaja on siinä mukana. Mulle tulee tunne, et meillä on edes jotkut mahdollisuudet niinku päästä siitä kokonaisuudesta läpi. (Maarit, kielenopettaja)

6.3 Tutkimustulosten luotettavuus

Tutkimustulokseni ovat suuntaa antavia, koska tutkimusotos on pieni ja rajoittuu B1.1-kielitaitotason saavuttaneisiin opiskelijoihin. Vaikka otos oli pieni, sain haastatteluissa tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa. Annoin informanttien kertoa teemoista haastatteluissa vapaasti, ja sain kerättyä haastatteluaineiston, johon pystyin käyttämään laadullista sisällönanalyysiä. Tutkimusmenetelmä oli tälle tutkimukselle sopiva, koska aineistosta löytämistäni yhteisistä teemoista onnistuin erittelemään erilaisia kielenopettajan antaman tuen tapoja.

Tutkimushaastatteluissa oli rento ja avoin ilmapiiri, ja mielestäni haastateltavat pystyivät kertomaan vapaasti kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Avoimesta ilmapiiristä huolimatta ei ole varmaa, kuinka rehellisesti ja avoimesti haastateltavat uskalsivat esittää eriäviä tai kriittisiä mielipiteitä, jos heillä sellaisia oli. Haastateltaviksi oli valikoitunut opiskelijoita, joiden kielenoppiminen oli edennyt hyvin. Tällaiset opiskelijat suhtautuivat myönteisesti opiskeluun ja opettajiin, ja he olivat saaneet myönteisiä kokemuksia työssäoppimisessa. Tästä syystä heidän kommenttinsa olivat kokonaisuudessaan myönteisiä. Hitaammin kieltä oppivien opiskelijoiden mielipiteet olisivat voineet olla kriittisempiä.

Haastattelut oli järjestetty oppilaitoksen tiloissa, millä saattoi myös olla vaikutusta opiskelijoiden mielipiteisiin. Lisäksi opiskelijat saattoivat ajatella, että myönteisen palautteen ilmaiseminen haastattelussa ylläpitää heidän hyvää suhdettaan

opettajiin ja edistää opinnoissa menestymistä.

Haastattelujen luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että haastattelujen tekemisen aikaan opiskelijat olivat juuri palanneet työharjoittelusta lähiopetusjaksolle, ja heidän muistikuvansa samanaikaisopetuksesta aikaisemmissa lähiopetusjaksoissa eivät olleet tuoreita. Havaitsin tämän siitä, kun osa opiskelijoista ei osannut kertoa konkreettisia esimerkkejä siitä, miten he olivat kokeneet samanaikaisopetuksen koulutuksessa. Olisin saattanut saada erilaisia vastauksia, jos haastattelut olisi ollut mahdollista järjestää aikana, jolloin opiskelijoilla olisi ollut pitempi jakso lähiopetusta ennen haastattelua. Opiskelijat olisivat voineet mahdollisesti kertoa esimerkiksi kokemuksistaan juuri edellisillä oppitunneilla. Opettajillakin olisi saattanut olla enemmän ”tuoreessa muistissa” olevaa kerrottavaa haastattelukysymyksiin.

Toisaalta työssäoppimisjaksossa on kyse vain muutamasta viikosta. Työssäoppimisjaksolla opiskelijoilla oli ollut mahdollisuus arvioida, miten hyvin he kokivat selvytyvänsä ammatillisissa puhetilanteissa ja vuorovaikutusta edellyttävissä työtilanteissa saamansa suomen kielen opetuksen jälkeen. He pystyivät arvioimaan asiaa tutkimuskysymysten valossa haastattelun aikana. Haastatteluissa myös opiskelijoiden kielitaito vaikutti siihen, miten konkreettisesti he pystyivät kertomaan kokemuksistaan ja ajatuksistaan suomen kielen oppimisesta ja kielenopettajan toiminnasta.

Tutkimustulosten luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että tutkimusaineistoon ei kuulunut opetuksen havainnointia, vaan se koostuu pelkistä opiskelijoiden ja opettajien haastatteluista. Tulokset olisivat luotettavampia, jos aineistoon kuuluisi lisäksi videoituja oppitunteja tai jos olisin käynyt seuraamassa oppitunteja, joihin kuului samanaikaisopetusta. Lisäksi tutkimuksessa olisi voinut olla mukana kvantitatiivista aineistoa opiskelijoiden kielitaidon kehittymisestä koulutuksen aikana.

6.4 Lopuksi

Haastatteluissa tuli selkeästi ilmi, että kielenopettaja nähtiin tarpeellisena. Siitä kertoivat sekä opiskelijat, jotka kaipasivat jotakuta selittämään heille vaikeita sanoja, että ammatilliset opettajat, jotka kokivat kielenopettajan helpottavan heidän työtään ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden kanssa. Sekä opiskelijat että ammatilliset opettajat kertoivat oppineensa kielenopettajalta asioita, jotka helpottivat heidän

toimintaansa oppitunneilla. Opiskelijat kertoivat, että he oppivat uusia sanoja, jotka auttoivat heitä ymmärtämään opetusta. Ammatilliset opettajat taas kertoivat oppineensa selkokieltä, jota he pystyivät hyödyntämään myös silloin, kun kielenopettaja ei ollut paikalla.

On selvää, että kun ulkomaalaistaustaiset opiskelijat osallistuvat ammatilliseen koulutukseen, he tarvitsevat heidän tarpeisiinsa sovitettua ammattialan viestintätaitojen opetusta. Tällaista opetusta on paras antamaan pätevä kielenopettaja. Tutkimukseni osoittaa, että kielenopettajasta on suurta hyötyä myös ammatillisen opettajan tunneilla, mutta oppilaitosten resurssit ovat pienenemässä nykyisten rahoitusleikkausten aikana. Kahden opettajan käyttäminen samanaikaisopetuksessa on suuri kustannus. Jatkotutkimukset voivat selvittää, onko olemassa muita vaihtoehtoja, joilla voisi päästä samoihin tuloksiin. Vertailututkimuksella voitaisiin esimerkiksi tutkia samanaikaisopetusta käyttävää ryhmää, ryhmää, jossa ammatillinen opettaja ja kielenopettaja opettaisivat opiskelijoita eri aikaan omilla oppitunneilla, tai ryhmää, jossa yhdisteltäisiin tarkoituksenmukaisesti samanaikaisopetusta, opettajien omia oppitunteja ja opettajien yhteistä opetuksen suunnittelua. Tutkimuksessa voitaisiin selvittää, missä ryhmässä päästään parhaisiin oppimistuloksiin ja mihin opiskelijat ovat tyytyväisempiä. Voitaisiin myös selvittää, mitkä ovat eri vaihtoehtojen hyvät puolet ja millaisille opiskelijaryhmille kukin vaihtoehto sopii parhaiten.

Tutkimuksessani keskityin siihen, miten kielenopettaja auttaa opiskelijoita sosiaali- ja terveysalan koulutuksissa, jotka koostuivat täysin ulkomaalaistaustaisista opiskelijoista. Tulevaisuudessa voitaisiin tutkia myös, millä keinoilla opettajien toimivaa yhteistyötä voitaisiin tukea ja minkälaisia esteitä opettajien väliselle yhteistyölle saattaa muodostua kuten henkilökemiaongelmat. Sosiaali- ja terveysalan opetuksen lisäksi jatkossa voitaisiin tutkia kielenopettajan käyttöä muilla ammattialoilla. Voitaisiin myös tutkia, miten kielenopettaja hyödyttäisi ryhmää, johon on integroitu ulkomaalaistaustaisia ja valtaväestöön kuuluvia opiskelijoita, tai sellaista ryhmää, jonka kielitaito on B1.1-taitotasoa matalampi. Kielenopettajan käyttöä voisi tutkia myös funktionaalisen kielenopetuksen teorian viitekehyksessä. Samanaikaisopetuksesta suomi toisena kielenä -kontekstissa ei ole julkaistu paljon aikaisempaa tutkimusta, joten kaikki tutkimukset lisäävät tietoa aiheesta.

Lähteet

Aineistolähteet

EDUPOLI 2015: Hoiva-avustajan koulutus maahanmuuttajille -koulutuksen toteutussuunnitelma.

HUTTUNEN, IRMA – HANNA JAAKKOLA – EUROOPAN NEUVOSTO 2003: *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.

OPETUSHALLITUS 2014: Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Diaarinumero 79/011/2014. Helsinki: Opetushallitus.

SÖYRINKI, VIRPI – BIRGITTA YLEVÄ – ANNA LAINE – PASI PEKKALA – MARKUS SUNTILA 2015: Esitys Edupolin sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon S2-opetuksen prosessista. Edupoli.

www.edupoli.fi/koulutukset/koulutusalat/sosiaali-ja-terveysala/Sosiaali-ja-terveysalan-perustutkinto/. Luettu 4.12.2016.

Kirjallisuuslähteet

BAILEY, KATHLEEN M. – TED DALE – BENJAMIN SQUIRE 1992: Some reflections on collaborative language teaching. Teoksessa David Nunan (toim.) *Collaborative Language Teaching and Learning* s. 162–178. Cambridge University Press.

DE BOOT, KEES – WANDER LOWIE – MARJOLIJN VERSPOOR 2005: *Second Language Acquisition: An advanced resource book*. Routledge Applied Linguistics 4. Abingdon: Routledge.

ERONEN, ANTTI – VALTTERI HÄRMÄLÄ – SIGNE JAUHIAINEN – HANNA KARIKALLIO – RISTO KARINEN – ANTTI KOSUNEN – JANI-PETRI LAAMANEN – MARKUS LAHTINEN 2014: *Maahanmuuttajien työllistyminen – taustatekijät, työnhaku ja työvoimapalvelut*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja: työ ja yrittäjyys 6/2014. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

FORSANDER, ANNIKA 2002: Globalizing capital and labor - old structures, new challenges. Teoksessa Annika Forsander (toim.) *Immigration and Economy in the Globalization Process – The Case of Finland*. Sitra Reports series 20. Helsinki: Sitra.

- HIRSJÄRVI, SIRKKA – HELENA HURME 2001: *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki University Press.
- JÄRVINEN, SARI 2001: Sanojen selittämisestä suomi toisena kielenä -oppitunneilla. Teoksessa *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen* s. 173–258. Kakkoskieli 3. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KELA, MARIA – JOHANNA KOMPPA 2011: Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli* 31:4 s. 173–192.
- KOPONEN, EIJA-LEENA 2014: Selvitys hoiva-avustajan koulutuksesta. TEM-raportteja 28/2014. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- LAAKSONEN, ROOSA 2015: Suomi toisena kielenä -opetus ammatillisessa koulutuksessa – opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia eriyttämisestä ja tavalliseen opiskeluryhmään integroimisesta. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- LANTOLF, JAMES P. – MATTHEW E. POEHNER 2014: *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education – Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Abingdon: Routledge.
- LANTOLF, JAMES P. – STEVEN L. THORNE 2006: *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.
- LANTOLF, JAMES P. – ALI ALJAAFREH 1995: Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research* 23 s. 619–632.
- MCNEIL, LINDA 2012: Using talk to scaffold referential questions for English language learners. *Teaching and Teacher Education* 28:3 s. 396–404.
- MITCHELL, ROSAMOND – FLORENCE MYLES 2004 [1998]: *Second Language Learning Theories*. 2. laitos. Lontoo: Hodder Arnold.
- NIITEMAA, MARJA-LEENA 2015: Kuinka vieraan kielen sanoja opitaan ja opetetaan. Teoksessa Päivi Pietilä – Pekka Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan – opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* s. 138–164. Helsinki: Gaudeamus.
- NYKÄNEN, PIRKKO – KRISTIINA JUNTILA (toim.) 2012: Hoitotyön ja moniammatillisen kirjaamisen asiantuntijaryhmän loppuraportti – suositukset ja toimenpide-ehdotukset hoitotyön ja moniammatillisen kirjaamisen kehittämiseksi. Raportti 40/2012. Helsinki: Terveystyön- ja hyvinvoinnin laitos.
- OHTA, AMY SNYDER 2000: Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. Teoksessa James P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and Second*

Language Learning s. 51–78. Oxford University Press.

PAPINKIVI, NOORA 2016: Nuorena Suomeen muuttaneiden S2-opiskelijoiden näkemyksiä suomen kielen oppimisesta. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

PIHLAJA, LENITA 2008: ”Opettaja on hyvä mutta minä en ymmärrä” – Miten opettaa ammattiaineen sisältöjä monikulttuurisessa ryhmässä? Teoksessa Lenita Pihlaja (toim.) *Maahanmuuttajan tie työhön ja ammattiin – miten ohjaan, opetan ja kannustan* s. 63–76. Savio: Hyvinkään–Riihimäen aikuiskoulutuskeskus.

PULKKINEN, JONNA – ANNA RYTIVAARA 2015: *Yhteisopetuksen käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus.

RUUSKANEN-PARRUKOSKI, PIRKKO 1995: Suomen kielen opetuksen integrointi ammattiopetukseen. Teoksessa Marketta Saarinen – Ulla Parviainen (toim.) *Maahanmuuttajat ammatillisessa koulutuksessa* s. 40–46. Helsinki: Opetushallitus.

RYTIVAARA, ANNA 2012: Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research* 53 s. 182–191.

RÄSÄNEN, ANNE 2008: Miksi kielellä on väliä ammattiaineenkin opetuksessa? Teoksessa Lenita Pihlaja (toim.) *Maahanmuuttajan tie työhön ja ammattiin – miten ohjaan, opetan ja kannustan* s. 57–62. Savio: Hyvinkään–Riihimäen aikuiskoulutuskeskus.

SALOVIITA, TIMO 2016a: Alkusanat. Teoksessa Timo Saloviita (toim.) *Samanaikaisopetus – tuntisuunnitelmia ja työtapoja* s. 7–16. Jyväskylä: PS-kustannus.

– 2016b: Samanaikaisopetuksen työtapoja. Teoksessa Timo Saloviita (toim.) *Samanaikaisopetus – tuntisuunnitelmia ja työtapoja* s. 17–36. Jyväskylä: PS-kustannus.

SCRUGGS, THOMAS E. – MARGO A. MASTROPIERI – KIMBERLY A. MCDUFFIE 2007: Co-teaching in inclusive classrooms: A metasyntesis of qualitative research. *Exceptional Children* 73:4 s. 392–416.

SINERVO, TIMO – EIJA-LEENA KOPONEN – VESA SYRJÄ – LAURA HIETAPAKKA 2013: Hoiva-avustajaselvitys – joustava koulutus- ja työllistymisväylä sosiaali- ja terveystalveluiden avustaviin tehtäviin. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2013:40. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen oppimisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

SUTELA, HANNA – LIISA LARJA 2015: Ulkomaalaistaustaisessa väestössä paljon korkeasti ja paljon matalasti koulutettuja. Luettu 4.12.2016. Saatavissa: https://tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/art_2015-11-02_002.html.

SWAIN, MERRILL 2000: The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Teoksessa James P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* s. 97–114. Oxford University Press.

THOUSAND, JACQUELINE S. – RICHARD A. VILLA – ANN I. NEVIN 2006: The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory Into Practice* 45:3 s. 239–248.

TILASTOKESKUS 2014: Maahanmuutto ja sen voitto kasvoivat vuotta aiemmasta. Luettu 4.12.2016. Saatavissa: http://www.tilastokeskus.fi/til/muutl/2013/muutl_2013_2014-04-29_tie_001_fi.html

TUOMI, JOUNI – ANNELI SARAJÄRVI 2009 [2002]: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi

VYGOTSKI, LEV SEMJONOVITŠ 1982 [1931]: *Ajattelu ja kieli*. [Myšlenije i retš.] Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.

Liite 1

Porvoon kielenopettajan kysymykset

1. Kuinka usein olet paikalla oppitunneilla?
2. Keitä opetat?
3. Mitä kielenopettajan läsnäolo tuo lisää oppilaiden oppimiseen?
4. Millainen on tyypillinen oppitunti? Mitä tehtäviä opettajilla on? Mitä opetetaan?
5. Mitä opetusmenetelmiä käytät oppitunneilla?
6. Jos joku opiskelija ei ymmärrä jotain, miten silloin toimit?
7. Miten tuot opiskelijoille esille oppitunnin ulkopuolista työelämäkontekstia?
8. Onko ammatillinen opettaja auttanut siinä?
9. Miten luot muuten puitteet oppimiselle?
10. Mikä on osasi ammattikuvan luomisessa opiskelijoille?
11. Millaista palautetta olet saanut opiskelijoilta? Olisiko jotain kaivattu enemmän?
12. Mitkä ovat sinun kokemuksesi samanaikaisopetuksesta Edupolissa?
13. Miten ajattelet, että olisi paras järjestää työnjako? Mitä toinen tekee sillä aikaa?
14. Käsittelettekö etätehtäviä oppitunneilla yhteisesti?
15. Käsittelettekö työssäoppimista oppitunneilla yhteisesti?

16. Mitä ammatillinen opettaja tuo lisää omaan osaamiseesi?

17. Mitä haluaisit tuoda vielä esiin?

Helsingin kielenopettajan kysymykset

1. Kuinka usein olet paikalla oppitunneilla?

2. Keitä opetat?

3. Mitä kielenopettajan läsnäolo tuo lisää oppilaiden oppimiseen?

4. Mitä opetusmenetelmiä käytät oppitunneilla?

5. Jos joku opiskelija ei ymmärrä jotain, miten silloin toimit?

6. Millaista suomen kielen osaamista opiskelijat tarvitsevat työelämässä?

7. Miten tärkeää on puhutun ja kirjoitetun kielen osaaminen?

8. Miten tärkeää on puheen sujuvuus ja tarkkuus?

9. Mitä ammatillinen opettaja tuo lisää omaan osaamiseesi?

10. Oletko kokenut, että opettajien yhteistyölle järjestetty hyvät mahdollisuudet?

11. Miten opettajien työnjako toimii käytännössä?

12. Voisiko opetuksen järjestelyjä vielä jotenkin parantaa?

13. Toivoisitko jotain lisää toiselta opettajalta?

14. Millaista palautetta olet saanut opiskelijoilta? Olisiko jotain kaivattu enemmän?

15. Mitä haluaisit tuoda vielä esiin?

Aineenopettajien kysymykset

1. Millainen on tyypillinen oppitunti? Mitä opetusmenetelmiä käytät?

2. Mitä asioita opetetaan?

3. Miten luot merkityksiä opiskelijoille, jotka oppivat suomea toisena kielenä?

4. Mitä lisää kielenopettajan läsnäolo tuo oppilaiden oppimiseen?

5. Mikä on osasi ammattikuvan luomisessa opiskelijoille?

6. Mikä on kielenopettajan osa ammattikuvan luomisessa?

7. Mihin suomen opettajaa tarvitaan oppitunnilla?

8. Mitä suomen opettaja tuo lisää opetustilanteeseen oman osaamisesi oheen?

9. Mitä tarpeita, toiveita ja odotuksia sinulla on suomen opettajalta?

10. Mitkä ovat sinun kokemuksesi samanaikaisopetuksesta Edupolissa?

11. Miten ajattelet, että olisi paras järjestää työnjako? Mitä toinen tekee sillä aikaa?

12. Miten ajattelet, että tilankäyttö oppitunnilla olisi parasta jakaa?
13. Mitä haluaisit tuoda vielä esiin?

Opiskelijoiden kysymykset

1. Missä kohtaa olit koulun alussa suomen kielen taidossa, 1–10?
2. Missä kohtaa sinä olet nyt, 1–10?
3. Mikä asia on auttanut sinua, kun olet siirtynyt tästä tänne? (kielitaidossa)
4. Mikä asia työssäoppimisessa / Edupolissa / suomen opettajan tunnilla / ammatillisen opettajan tunnilla on auttanut sinun mielestäsi?
5. Mikä on haitannut suomen oppimisessa?
6. Millaisia sanoja olet oppinut kielenopettajalta / ammatilliselta opettajalta?
7. Mikä ero on ollut opettajilta oppimisessa?
8. Onko sinun helppo oppia suomea?
9. Miten tyytyväinen olet koulutukseen, 1–10?
10. Mikä on ollut tässä koulutuksessa kivaa?
11. Mikä on ollut sinulle vaikeaa?
12. Mikä on hyvä asia, kun kielenopettaja opettaa?
13. Mikä on hyvä asia, kun ammatillinen opettaja opettaa?
14. Mikä on erilaista, kun kielenopettaja opettaa?
15. Mikä on erilaista, kun ammatillinen opettaja opettaa?
16. Mikä on hyvä asia, kun luokassa on yksi opettaja?
17. Mikä on hyvä asia, kun luokassa kaksi opettajaa?
18. Mitä opettajan pitäisi tehdä, että oppisit lisää suomea?
19. Mitä sinä haluaisit, että opettajan pitäisi tehdä eri tavalla?

